

v. 11, n. 1, janeiro/junho 2023

Revista Acadêmica

Licencia & acturas



INSTITUTO IVOTI
FACULDADE

Graduação | Pós-graduação | Extensão
v. 11, n. 1, janeiro/junho 2023



ISSN: 2525-5754

ISSN 2525-5754

Revista Acadêmica

Licencia&acturas

v. II, n. I, janeiro/junho 2023

Ivoti

Instituto Superior de Educação Ivoti

© Instituto Superior de Educação Ivoti

Rua Júlio Hauser, 171

93900-000 – Ivoti/RS

Tel.: (51) 3563-8656

E-mail: contato@institutoivoti.com.br

www.institutoivoti.com.br

Coordenação Editorial:

Ailim Schwambach

Conselho Científico:

Ailim Schwambach – ISEI – Ivoti

Antônio Gomes Ferreira – Universidade de Coimbra/Portugal

Dilza Porto Gonçalves – UFMS – Campo Grande/MS – Brasil

Doris Almeida – UFRGS – Porto Alegre/RS – Brasil

José Edimar de Souza – UFFS – Erechim/RS – Brasil

Luciane Sgarbi Santos Grazziotin – UNISINOS – São Leopoldo/RS – Brasil

Luciane Wagner Raupp – ISEI – Ivoti e FACCAT – Taquara/RS – Brasil

Ernani Mügge – ISEI – Ivoti e FEEVALE – Novo Hamburgo/RS – Brasil

Ivo Dickmann – UNOCHAPECÓ – Chapecó/SC – Brasil

Marguit Carmem Goldmeyer – ISEI – Ivoti/RS – Brasil

Marlise Regina Meyrer – UPF – Passo Fundo/RS – Brasil

Moisés Waismann – UNILASSALE – Canoas/RS – Brasil

Mônica da Silva Gallon – UAB – Barcelona/Espanha e UFPR/PR – Brasil

Patrícia Weiduschadt – UFPel – Pelotas/RS – Brasil

Rainer Lehmann – Deutsche Gesellschaft für Polarforschung

Rosane Marcia Neumann – UPF – Passo Fundo/RS – Brasil

Rosângela Markmann Messa – ISEI – Ivoti/RS – Brasil

Sandra Cristina Fagundes de Lima – UFMG – Belo Horizonte/MG – Brasil

Terciane Ângela Luchese – UCS – Caxias do Sul/RS – Brasil

Conselho Editorial:

Carmen Gomes – FACCAT – Taquara/RS

Lourival José Martins Filho – UDESC – Florianópolis/SC

Johannes Doll – UFRGS – Porto Alegre/RS

Jorge Luís da Cunha – UFSM – Santa Maria/RS

Fernando Louzada – UFPR – Curitiba/PR

Lúcia Hardt – UFSC – Florianópolis/SC

Capa: Fabiano pucci do nascimento

Revisão: Angela Musskopf e Maria do Carmo Mitchell Neis

Arte-final: Maria do Carmo Mitchell Neis

Informações básicas:

A Revista **Licencia&acturas** é uma publicação semestral do Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI) que tem como objetivo divulgar artigos científicos, relatos de experiência e resenhas ligados à educação, promovendo diálogos interdisciplinares, gerando e disseminando conhecimentos.

Autores e autoras são responsáveis pelo teor dos artigos. Qualquer inexatidão nas informações, plágio ou irregularidade por parte de autores/autoras são de sua inteira responsabilidade, isentando o Instituto Superior de Educação Ivoti em responder por sua publicação.

Revista Acadêmica Licencia&acturas / Revista do Instituto Superior de Educação Ivoti – ISEI (Ivoti/RS). – Vol. 1, n. 1 (julho/dezembro 2013)- . – Ivoti: ISEI, 2013-.

v.: il.; 21 x 28cm.

Semestral

ISSN versão eletrônica: 2525-5754

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Ensino Superior. 4. Língua alemã. 5. Língua portuguesa. 6. História. 7. Música.
I. Instituto Superior de Educação Ivoti. II. Título.

CDU: 37

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
<i>Ailim Schwambach</i>	
CRIANÇAS, ADOLESCENTES E A ERA DIGITAL: benefícios e riscos.....	7
<i>Evelyn Eisenstein</i>	
APRENDER E BRINCAR COM E NA NATUREZA: reflexões sobre a prática docente na Educação Infantil	15
<i>Angela Graciela Ribas, Suelen Bomfim Nobre</i>	
PRESENTE NO PRESENTE: o lúdico na geração de entusiasmo no estudo de obras literárias	33
<i>Thaís Valadares Macedo, Marguit Carmem Goldmeyer</i>	
REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA EM CONFLITO: docência e (de)colonialidade	49
<i>Joseane Matias</i>	
PALAVRAS QUE PRECISAM SER DITAS: planejamento e escrita na graduação e pós-graduação	59
<i>Eduardo Cristiano Hass da Silva</i>	
ATIVIDADES VISUAIS NO ENSINO DE ÁLGEBRA NO ENSINO FUNDAMENTAL: um olhar neurocientífico para a aprendizagem de Matemática	72
<i>Lenize Rodrigues da Conceição, Angela Terezinha de Souza Wyse</i>	
A CONSTITUIÇÃO DO ESTILO ARTÍSTICO NA INFÂNCIA: um estudo de caso a partir de Flávio Scholles	82
<i>Giovani Meinhardt</i>	
PERFIS DE LIDERANÇA NA OBRA DE VIKTOR FRANKL: análise à luz de pesquisas de Daniel Goleman	98
<i>Mariana Bühler, Marguit Carmem Goldmeyer</i>	
DURAÇÃO RELATIVA DAS VOGAIS DO ALEMÃO PADRÃO (AP) POR UMA FALANTE NATIVA BRASILEIRA: uma análise de processo via TSDC	112
<i>Máгат Nágelo Junges, Ubiratã Kickhöfel Alves</i>	

APRESENTAÇÃO

É com grande entusiasmo que apresentamos a edição do primeiro semestre de 2023 da Revista Acadêmica Licenciaturas. Esta compilação reflete a diversidade de perspectivas e abordagens presentes no cenário educacional contemporâneo.

Saudamos a nova direção da Faculdade Ivoti, a partir da posse do Professor Jorge Augusto Feldens e agradecemos o empenho da nossa bibliotecária e seu exímio trabalho em mais de dez anos nesta revista, Maria do Carmo Mitchell Neis, muito obrigada!

Cada artigo desta edição, oferece uma visão única, contribuindo para a construção de um diálogo mais amplo e enriquecedor em diferentes áreas da licenciatura, seja na educação básica ou mesmo no ensino superior.

Com isto, apresentamos os artigos: Crianças, Adolescentes e a Era Digital: Benefícios e Riscos. Neste capítulo, a autora Evelyn Eisenstein explora os impactos da era digital na infância e adolescência, destacando tanto os benefícios quanto os riscos associados ao uso das tecnologias.

Já em: Aprender e Brincar com e na Natureza: Reflexões sobre a Prática Docente na Educação Infantil, as autoras Angela Graciela Ribas e Suelen Bomfim Nobre, fazem uma análise aprofundada sobre a integração da natureza no processo de ensino na educação infantil, ressaltando a importância do contato direto com o ambiente natural.

O autor Eduardo Cristiano Hass da Silva, escreve o artigo: Palavras que Precisam Ser Ditas: Planejamento e Escrita na Graduação e Pós-Graduação, que por sua vez aborda estratégias eficazes de planejamento e escrita acadêmica, especialmente voltadas para estudantes de graduação e pós-graduação.

Joseane Matias, propõe em seu texto: Reflexões de uma Professora em Conflito: Docência e (De)colonialidade, suas experiências e reflexões sobre os desafios da docência em um contexto marcado pela busca por práticas mais inclusivas e descolonizadoras.

As autoras Thais Valadares Macedo e Marguit Carmem Goldmeyer, escrevem juntas o artigo: Presente no Presente: O Lúdico na Geração de Entusiasmo no Estudo de Obras Literárias, onde exploram como uma abordagem lúdica pode ser um elemento fundamental para engajar os estudantes no estudo de obras literárias.

Em Atividades Visuais no Ensino de Álgebra no Ensino Fundamental: Um Olhar Neurocientífico para a Aprendizagem de Matemática, de Lenize Rodrigues da Conceição e Angela Terezinha de Souza Wyse, encontramos um olhar neurocientífico sobre este tema, visando melhorar a compreensão e o desempenho dos estudantes no ensino fundamental.

As autoras Mariana Bühler e Marguit Carmem Goldmeyer, nos convidam a entender melhor sobre os Perfis de Liderança na obra de Viktor Frankl: Análise à Luz de Pesquisas de Daniel Goleman, na obra de Viktor Frankl com as pesquisas contemporâneas de Daniel

Goleman sobre inteligência emocional e liderança.

O autor Giovani Meinhardt, escreve sobre “A constituição do estilo artístico na infância: um estudo de caso a partir de Flávio Scholles”, onde exemplifica o construto teórico através da arte, sob o viés da emergência estilística do pintor brasileiro Flávio Scholles, centrada em sua infância.

Máгат Nágelo Junges e Ubiratã Kickhöfel Alves escrevem sobre a Duração Relativa das Vogais do Alemão Padrão (AP) por uma Falante Nativa Brasileira: Uma Análise de Processo via TSDC. O artigo é uma contribuição única que examina a duração relativa das vogais do alemão padrão por meio da perspectiva de uma falante nativa brasileira, utilizando a técnica de TSDC (Transcrição de Sinais de Duração Contínua).

Esperamos que cada capítulo proporcione uma experiência de leitura informativa e inspiradora.

Dra. Ailim Schwambach¹

¹ Doutora pelo PPG em Educação em Ciências da UFRGS, com doutorado sanduíche pela Universidade de Londres, Inglaterra. Bolsista CAPES (2016). Mestre em Educação em Ciências pela UFRGS (2010). Graduada em Biologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Atualmente é professora do Instituto Superior de Educação Ivoti e do Instituto Ivoti. Trabalha com a Formação de Professores nas áreas de Ciências, Projetos Escolares, Educação Ambiental e História e Cultura Afro-Brasileira. Vencedora do Prêmio RBS de Educação de 2014 e finalista do Prêmio em 2017, na categoria Gênero. Delegada do Brasil na COP 21, França.



DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v11i1.283>

CRIANÇAS, ADOLESCENTES E A ERA DIGITAL: benefícios e riscos

CHILDREN, ADOLESCENTS AND THE DIGITAL AGE: benefits and risks

Evelyn Eisenstein¹

Resumo: O texto discute a aceleração do uso de tecnologias da informação e comunicação, especialmente entre crianças e adolescentes, e os possíveis impactos na saúde mental e social. A pesquisa TIC KIDS ONLINE-Brasil 2021 revela que a grande maioria dos jovens possui acesso à internet e smartphones, dedicando tempo considerável a jogos, redes sociais e entretenimento. Contudo, esse uso excessivo e precoce das telas pode resultar em problemas como dependência digital, alterações comportamentais, transtornos de sono, ansiedade e depressão. Também há riscos relacionados a conteúdos inapropriados e jogos perigosos. Recomendações são apresentadas para equilibrar o uso das telas com atividades saudáveis e para implementar medidas de segurança, proteção e educação digital. O texto ressalta a importância do afeto, da atenção e do diálogo familiar para lidar com os desafios da era digital e promover uma convivência mais equilibrada e segura com as tecnologias.

Palavras-chave: Crianças e adolescentes. Redes sociais. Riscos à saúde. Proteção social. Educação digital.

Abstract: The text discusses the acceleration of the use of information and communication technologies, especially among children and adolescents, and the potential impacts on mental and social health. The TIC KIDS ONLINE-Brazil 2021 survey reveals that the vast majority of young people have access to the internet and smartphones, dedicating considerable time to games, social media, and entertainment. However, this excessive and early use of screens can result in problems such as digital dependency, behavioral changes, sleep disorders, anxiety, and depression. There are also risks related to inappropriate content and dangerous games. Recommendations are presented to balance screen usage with healthy activities and to implement measures for security, protection, and digital education. The text emphasizes the importance of affection, attention, and family dialogue to deal with the challenges of the digital era and promote a more balanced and secure coexistence with technologies.

Keywords: Children and adolescents. Social media. Health risks. Social protection. Digital education.

¹ Médica Pediatra e Clínica de Adolescentes. Coordenadora do Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital da Sociedade Brasileira de Pediatria, SBP. Coordenadora do Centro de Estudos Integrados, Infância, Adolescência e Saúde, CEIIAS. E-mail: evelynbrasil@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

A aceleração das redes sociais pela Internet, com a multiplicação do acesso a vários aplicativos e jogos online direcionados a crianças e adolescentes, requer cada vez mais alerta e atenção de todos que lidam com as tarefas de responsabilidade dos cuidados de saúde durante a infância e adolescência.

Nenhuma tela é inocente, e os equipamentos que transmitem conteúdos e informações, denominados TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), fazem parte do dia a dia de todos através dos telefones celulares, smartphones, notebooks, computadores e televisões. São notícias, filmes, vídeos, músicas, jogos e anúncios, tudo junto e misturado, superficial e acelerada, atraindo a curiosidade, mas também influenciando e distorcendo o desenvolvimento cerebral, mental e social das crianças e adolescentes. Aliás, de toda a família, pois os pais, sempre preocupados com tantos afazeres, delegam às telas parte do dia a dia e muitas vezes vão “triangulando” a conversa através do programa de WhatsApp ou Telegram. Até esquecem de “dar as mãos” aos seus filhos, pois estão ocupados segurando um celular. Ou teclando na hora das refeições ao invés de estarem “com-vivendo” e aproveitando as horas, com seus filhos à mesa.

Nas escolas também as telas do computador ganharam os espaços e os tempos dos aprendizados. Desde o jardim de infância, que foi esquecido como um lugar onde as crianças brincavam, até as universidades, onde os estudantes aprendiam suas vocações e desenvolviam suas habilidades, pensamentos e criatividade. As telas e a tecnologia utilizada do outro lado das telas vão conseguindo aprofundar a dependência, transformando todos em simples humanos em usuários conectados ao

sistema. Ficar “ligado”, “plugado” ou “vidrado” tornou o mal atual

2 ALGUNS DADOS

Segundo os dados mais atualizados da pesquisa TIC KIDS ONLINE - Brasil de 2021, realizada pelo Comitê Gestor da Internet, nas 5 regiões do Brasil e com amostragem das 5 classes socioeconômicas, para crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos e suas famílias, 93% têm acesso à Internet (CGI; CETIC.br, [2022]). Além disso, 78% possuem telefone celular, e 81% vivem em domicílios com acesso a WiFi. O acesso à Internet na escola é de 39% na região Sul a 20% na região Norte e 61% nas classes A e B a 26% nas classes D e E, demonstrando o quadro das grandes diferenças e das desigualdades entre as escolas e as famílias na maioria da população brasileira, também em relação ao acesso à Internet.

Do total de usuários da pesquisa citada, o uso da multimídia e entretenimento é 84% para assistir programas, filmes ou séries, e 66% jogam online conectados com outros jogadores. O uso das redes sociais para comunicação é relatado por 78% dos entrevistados, que enviam mensagens instantâneas em redes sociais, enquanto 71% realizam pesquisas ou trabalhos escolares. Ainda, 38% postam textos, imagens ou vídeos de autoria própria na Internet, e 30% pesquisam informações sobre saúde. Além disso, 88% possuem perfis em redes sociais, sendo o WhatsApp, o Instagram, o TikTok, o Facebook e vídeos no YouTube, TikTok e Kwai os mais utilizados. Outros dados revelam que 81% visualizaram divulgações de produtos ou marcas na Internet, 56% interagiram com conteúdos de produtos ou marcas online, e 24% compraram jogos pela Internet. O

consumo de produtos, inclusive de videogames, faz parte central das empresas de anunciantes e de buscas na Internet, através dos algoritmos e da inteligência artificial, já que a cada vez que se visualiza um site, um filme, um jogo, um vídeo ou qualquer procura na Internet, se deixa um “rastros digital” que fica para sempre indelével. Daí, também a procura por “seguidores” e “likes” que são postagens constantes dos “influenciadores”.

Nesta pesquisa mencionada, foi também avaliado a busca de apoio emocional, ou seja, “procurar ajuda quando aconteceu algo de ruim com você ou para conversar com alguém quando você se sentiu triste”. O total de 27% da amostra respondeu positivamente e na faixa etária de 15 a 17 anos esta resposta é de 42%. A maioria de 75% dos usuários entre 11 e 17 anos, acredita saber mais sobre a Internet do que seus pais. Todos esses dados demonstram que a Internet está sendo cada vez mais usada por crianças e adolescentes, e além dos benefícios ficam demonstrados os riscos que vão ocorrendo, principalmente com o uso precoce, excessivo e prolongado e, sem supervisão parental ou mediação educativa sobre os possíveis prejuízos causados pelo abandono afetivo e a dependência tecnológica. Um paradoxo atual para todos, principalmente as crianças e adolescentes. Os reflexos dos dados descritos nessa pesquisa são observados nos comportamentos e no cotidiano de cada escola.

3 SOBRE BENEFÍCIOS E RISCOS À SAÚDE

Na prática diária com crianças e adolescentes, podemos descrever tanto os benefícios quanto os riscos do uso das tecnologias em relação aos padrões de saúde. Se usarmos a definição de Saúde, segundo os critérios da Organização

Mundial de Saúde, OMS (WHO, [2022]), como um “estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doença ou enfermidade”, fica claro que a saúde mental corresponde a uma das dimensões básicas da vida saudável, tanto individual quanto coletiva. Daí, os corolários da promoção da saúde e a prevenção dos riscos de doenças, através das tecnologias devem ser premissas importantes nos debates sobre os direitos à saúde de crianças e adolescentes no mundo digital (5Rights Foundation, [2021]).

A palavra “usuário” geralmente está associada aos usuários de drogas psicoativas, como bebidas alcoólicas, cigarros de nicotina, maconha ou cocaína, pois o uso constante, desde a recreação até a dependência são etapas progressivas. Também, para o usuário da Internet e das telas. Quando lidamos com crianças em pleno desenvolvimento cerebral e mental, já existem evidências científicas dos aspectos prejudiciais do uso precoce, excessivo e prolongado das horas diante das telas (SBP, 2019; Silva, 2022). Tudo isso acontece devido a um neurotransmissor estimulado e liberado com a luz e os movimentos, sons e cores das telas e denominado de dopamina. Outros neurotransmissores, como a corticotrofina e a melatonina são também estimulados e daí, por exemplo, os problemas que se tornaram tão mais frequentes, como os transtornos de sono, o aumento da ansiedade e da depressão, além do sedentarismo e dos transtornos alimentares (Eisenstein, 2022).

São quatro **principais mecanismos** usados pelas tecnologias para estimular a liberação de dopamina e causar a dependência das telas (Nabuco; Goes; Lemos, 2020), assim como ganhar cada vez mais usuários de seus produtos e dos conteúdos:

- a) O deslumbramento e a curiosidade: formato das telas

em luz, cores, sons e movimentos atraem principalmente através da visão, preenchendo o espaço do vazio, através das imagens dos sites, filmes, vídeos e outros conteúdos;

- b) Pertencimento e a socialização: fazer parte do “grupo” da rede social ou do jogo de videogame, mesmo com pessoas desconhecidas e daí já existindo a dualidade de aceitação ou, rejeição/cancelamento, parte do livre-arbítrio e das questões existenciais de cada pessoa;
- c) Persuasão: a facilidade de deslizar o dedo, num click com rapidez para conseguir mais e mais e um pouco mais e perdendo a percepção do tempo, e estando disponíveis a qualquer hora do dia ou da noite ou em qualquer lugar no mundo. Mesmo mecanismo de caça-níqueis ou dos jogos de azar nos cassinos;
- d) Mecanismos de recompensa: efeito dopaminérgico do prazer físico e mental de ser “reconhecido” e “valorizado” como pessoa, através de ganho de pontos, *likes*, aumento de seguidores, *emojis*, por ex.

Importante também considerar os **conteúdos expostos**, se são de fontes confiáveis e, no caso de filmes, vídeos ou matérias em mídias de entretenimento, qual a Classificação Indicativa (Brasil, 2018) e se estão de acordo com a faixa etária. Mesmo assim, muitos conteúdos, mensagens ou vídeos no YouTube, TikTok, Kwai, Discover e outras plataformas são totalmente inapropriados para crianças e adolescentes, principalmente em relação a cenas de

violência, abusos, exploração sexual (CEIIAS, [2022]), Fake News e desinformações ou distorções, jogos provocativos ou desafiadores que podem ser inclusive fatais (Vasconcelos; Eisenstein, 2022).

As **idades e o tempo de exposição** são sempre fatores que precisam ser avaliados e orientados nas famílias. Crianças menores de 2 anos não devem ficar expostas a qualquer tipo de tela, a fim de não prejudicar o desenvolvimento cerebral e o aprendizado da fala. A partir dos 2-3 anos, no máximo 30 minutos de exposição para assistir a um desenho animado ou programa escolhido pelos pais, sempre com supervisão parental. Aos 5-6 anos, o tempo pode ser aumentado para 30-60 minutos, com intervalos para atividades de rotina familiar. Durante a idade escolar, dos 6-10 anos balancear o tempo de tela com outras atividades de lazer ao ar livre, exercícios e atividades esportivas, artísticas ou musicais, buscando alternativas para rotinas diárias mais saudáveis. Na adolescência, a partir dos 10-11 anos, também equilibrar o tempo de tela, jogos de videogames ou uso das redes sociais com as responsabilidades escolares, esportivas, artísticas, sempre com limites e “combinados” de convivência, bem como regras explícitas de segurança e privacidade. Tudo sem exageros ou sem “virar a noite” nos fins de semana.

Além do tempo de exposição e do conteúdo em si das telas, é importante avaliar o **contexto da família** e da comunidade ou grupo social. O que será que está acontecendo em relação aos pais? Eles estão numa relação estável conjugal ou separação com animosidade? Uso de drogas ou bebidas em vez de conversas amigáveis com os filhos? Uso da violência ou muito pelo contrário, o abandono ou negligência na rotina familiar diária? Pais desempregados ou que estão

trabalhando de “home office” em frente às telas, sem conseguir suprir as necessidades de afeto de seus filhos? Redes de ódio e de discriminação fazem parte da rotina da família ou existe/m algum trabalho ou envolvimento comunitário de colaboração entre amigos, ou com os professores em reuniões e palestras da escola? O quê mesmo está sendo o principal motivo das buscas na Internet?

Outro ponto a ser considerado é: quais são as **alternativas** ao uso/abuso das telas? Existe um tempo adequado de lazer individual ou familiar para outras atividades, como fazer um esporte ou uma dança ou uma atividade qualquer “fora” das telas, tipo desenho, teatro, artesanato, caminhada ao ar livre, ou uma visita ao um lugar diferente, museu ou jardim? Algo a ser oportunizado como um tempo de conversa sem telas entre pais e filhos, bem como entre adultos em comunidade, como um “churrasco” amigo? São questões culturais e dos costumes que podem servir como uma “ponte” entre as gerações e melhorar a saúde mental e comportamental de todos, juntos é que se muda e se constrói um futuro! As telas podem simplificar ou complicar as vidas de todos e manter um equilíbrio entre o uso das telas e outras atividades é sempre aconselhável.

Desconectar é um exercício familiar!

Riscos à saúde existem e, principalmente relacionados à dependência digital e alterações comportamentais. A OMS, em sua recente versão da Classificação Internacional de Doenças, CID-11 considera critérios para a dependência de jogos de videogame, conhecida como “*gaming disorder*” (# 6 C 51.0 para jogos online e # 6 C 51.1 para jogos offline. Ainda o critério # Q E 22 refere-se aos jogos perigosos ou “*hazardous gaming*,” que podem resultar em acidentes fatais, como asfixia, coma, queimaduras, pneumonias e outros

acidentes decorrentes dos jogos provocativos e violentos presentes nas redes sociais e em aplicativos frequentemente utilizados por adolescentes em vídeos ou webcams (Vasconcelos; Eisenstein, 2022).

Os critérios diagnósticos para a dependência de Internet foram propostos em 2008 e já foram revistos na literatura científica (Nabuco; Goes; Lemos, 2020; Abreu *et al.*, 2008) baseados na manifestação dos seguintes aspectos:

- Preocupação excessiva com a Internet, redes sociais, vídeos e telas;
- Necessidade de aumentar o tempo conectado (online) para obter a mesma satisfação;
- Exibir esforços repetidos para diminuir o tempo de uso da Internet;
- Apresentar irritabilidade e/ou, ansiedade e/ou depressão;
- Quando o uso da Internet é restrito, apresentar oscilações emocionais (alterações no comportamento, pois a Internet é usada como forma de “regulação emocional”);
- Permanecer mais tempo conectado (online) do que o planejado;
- Colocar o trabalho, bem como as relações familiares e sociais, em risco devido ao uso excessivo da Internet;
- Mentir aos outros a respeito da qualidade do tempo em que fica conectado.

Muitas pessoas podem até se enquadrar nesses 8 critérios de forma mais “branda”, dizendo “sim” a algumas perguntas, mas não a todas, e assim não demonstrando uma vinculação com a *web* tão intensa e descontrolada. Entretanto, em outras situações, o uso mais intenso pode ser observado criando os impactos

severos na vida real (offline) dessas pessoas. Muitos comportamentos característicos dos usuários e dependentes incluem a perda da qualidade ou mesmo o abandono das atividades escolares, profissionais ou sociais; a diminuição do tempo regular de sono; negligência com a higiene e cuidados pessoais; e o isolamento social e familiar.

As tecnologias atuais passam por atualizações constantes de recursos e estratégias que capturam nossa atenção, levando-nos a buscar o que desejamos ou não desejamos, navegando por lugares que nem havíamos considerado e, finalmente, consumindo coisas que não precisamos ou caindo em armadilhas comerciais, violentas ou abusivas. Esses são os mecanismos de manipulação e persuasão já mencionados acima no uso das tecnologias (Nabuco; Goes; Lemos, 2020).

Além dos riscos comportamentais, muitas questões foram extrapoladas e aceleradas com o uso da Internet e das redes sociais, e já mencionadas em vários documentos publicados (5Rights Foundation, [2021]; SBP, 2019), tais como o *cyberbullying*, que envolve redes de humilhação e violência online; o *sexting* de mensagens de teor sexual; os transtornos alimentares e a promoção de dietas mágicas; o uso de drogas, como *vaping* ou cigarros eletrônicos, que têm sido "glamourizados" na Internet; problemas de postura e dores nas costas; lesões por esforço repetitivo (LER); alterações visuais; a síndrome do olho seco; e alterações auditivas causadas pelo uso excessivo de headphones de todos os tipos com a possibilidade de PAIR, que são perdas auditivas induzidas pelo ruído ou alta intensidade ou frequência do som acima de 70-80 dB (decibéis).

4 ALGUMAS RECOMENDAÇÕES

Sempre lembrar que a vida da criança e do adolescente precisa do ingrediente "mágico" que une e estimula o desenvolvimento cerebral, mental e social: **o afeto**. Esse afeto se traduz como amor, respeito, atenção e o tempo necessário para a compreensão do mundo externo ao redor. São os valores e o sentido do "por quê" da vida em cada momento. Viver com mais saúde e "do lado de cá" junto com as crianças e adolescentes, em vez "do lado de lá" das telas com robôs e algoritmos que seguem seus rastros digitais e, de certo modo, marcam sua trajetória por meio dos aplicativos enquanto deslizam os dedos na prensa e na superficialidade do toque.

- Evitar a exposição de crianças menores de 2 anos às telas, sem necessidade.
- Crianças entre 2-3 a 5 anos, limitar o tempo de telas, ao máximo de 1 hora por dia, sempre com supervisão de pais, cuidadores ou responsáveis, e com conteúdos de desenhos animados de classificação indicativa livre/verde.
- Para crianças entre 5 e 10 anos, limitar o tempo de tela a um máximo de 1-2 horas por dia, equilibrando-o com atividades de rotina e ao ar livre, exercícios na natureza.
- Para adolescentes entre 10 e 18 anos, limitar o tempo de uso das telas a um máximo de 3-4 horas por dia, com intervalos e intercalando com atividades esportivas, culturais e artísticas.
- Não permitir o isolamento em quartos com televisão, computador, tablet, celular ou smartphone, especialmente quando estão usando webcams.

- Ativar a função de controle parental e bloquear sites impróprios ou usar filtros de segurança. Melhor ainda, conversar sobre conteúdos inapropriados para a idade.
- Não deixar informações de identidade ou números como cartão de crédito salvo em jogos ou aplicativos para não haver compras não autorizadas.
- Definir claramente regras de segurança e privacidade, senhas e filtros para o uso das telas na família e na escola.
- Nunca compartilhar fotos, imagens ou vídeos de crianças ou adolescentes em redes sociais públicas, por qualquer motivo.
- Estimular a alfabetização digital nas escolas com regras éticas de convivência e respeito em todas as idades para o uso saudável e educativo das tecnologias em todas as idades.
- Bloquear e saber denunciar conteúdos violentos, abusivos ou com mensagens sexualizadas, bem como nudes ou apologias a crimes cibernéticos, principalmente em *dark web* ou *deep web*.
- Identificar, avaliar e intervir com regras de conduta para o convívio familiar ou escolar em casos de uso problemático ou tóxico como acontece nos comportamentos associados à dependência digital.
- Conhecer e respeitar leis de proteção social e do uso seguro das tecnologias, como o Marco Civil da Internet e a Lei Geral de Proteção de Dados, e promover campanhas de conscientização em saúde acessíveis ao público em geral para prevenir a

violência nas redes digitais (End Violence against Children Platform, [2022]).

- A responsabilidade social também envolve garantir os direitos à saúde e educação na prevenção de riscos e danos para crianças e adolescentes na era digital.

5 CONCLUSÃO

A era digital já está presente em nossas vidas, e a cada momento surgem novas iniciativas, aplicativos, programas e plataformas com jogos *online* e *videogames* vão surgindo e atraindo, cada vez mais a curiosidade e a impulsividade de todos que desejam participar. É importante avaliar constantemente os avanços e medir os retrocessos, principalmente no que diz respeito ao comportamento, pois, afinal, todos nós somos "humanos". Simples assim. As cidades e o mundo estão sendo conectados, atualmente, através do 5G e numa velocidade de conexão extraordinária. Para nos adaptarmos a essa realidade das telas, é necessário não apenas a mediação parental e a orientação dos educadores nas escolas, mas também momentos de reflexão sobre o tempo que passa acelerado, e de como queremos viver, quais os valores que queremos repassar para as crianças e adolescentes e como construir uma família, uma comunidade, uma escola ou um país melhor!

REFERÊNCIAS

5RIGHTS FOUNDATION. **Protection of Children on the Digital World**. [2021]. [Visualizar item](#)

ABREU, Cristiano Nabuco *et al.* Dependência de Internet e de Jogos eletrônicos, uma revisão. **Revista**

Brasileira de Psiquiatria, [S.l.], v. 30, n. 2, p. 156-167, 2008. [Visualizar item](#)

BRASIL. Ministério da Justiça. **Classificação Indicativa**: guia prático. Brasília, DF, 2018. [Visualizar item](#)

CENTRO DE ESTUDOS INTEGRADOS INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E SAÚDE (CEIIAS). **Projeto #SemAbusos #MaisSaúde**: vídeos disponíveis para público em geral, pais/educadores e para adolescentes. Rio de Janeiro, [2022]. [Visualizar item](#)

COMITÊ GESTOR DA INTERNET (CGI); CETIC.br. **Pesquisa TIC Kids Online**: Brasil-2022: crianças e adolescentes. [2022]. [Visualizar item](#)

EISENSTEIN, Evelyn. **Alertas de saúde na era digital**. Rio de Janeiro, 2022. 1 vídeo. Publicado pelo canal E.S.S.E Mundo Digital. [Visualizar item](#)

END VIOLENCE AGAINST CHILDREN PLATFORM. [2022]. [Visualizar item](#)

NABUCO, C. A.; GOES, D. S.; LEMOS, I. L. **Como lidar com dependência tecnológica**: guia prático para pacientes, familiares e educadores. São Paulo: Editora Hogrefe CETEPP, 2020.

SILVA, Eduardo Jorge Custódio da. **Cérebro do adolescente e mídias digitais**. Rio de Janeiro, 2022. 1 vídeo. Publicado pelo canal E.S.S.E Mundo Digital. [Visualizar item](#)

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP). **Manual de Orientação**: #Menos Telas #Mais Saúde. Brasília, DF, 2019. [Visualizar item](#)

VASCONCELOS, Fabiana; EISENSTEIN, Evelyn. Hazardous gaming: challenges in the social media involving children and adolescents. **Current Pediatric Reports**, [S.l.], v. 10, p. 235-240, 2022. [Visualizar item](#)

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Constitution of WHO**: principles. [2022]. [Visualizar item](#)

Recebido em: 24/10/2022

Aceito em: 10/04/2023



DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v11i1.219>

APRENDER E BRINCAR COM E NA NATUREZA: reflexões sobre a prática docente na Educação Infantil

LEARNING AND PLAYING WITH AND IN NATURE: reflections on teaching practices in Kindergarten

Angela Graciela Ribas¹
Suelen Bomfim Nobre²

Resumo: Hoje, de modo geral, é possível afirmar que as crianças passam a maior parte do tempo emparedadas, na escola ou em casa. A chegada da pandemia oportunizou maior exposição às tecnologias e, por outro lado, escassas interações com os recursos naturais. Nesse contexto, este estudo procura identificar e analisar as intenções e estratégias de ensino que apoiam e/ou promovem a pedagogia ecológica no âmbito da Educação Infantil, com base nas percepções de professores atuantes em uma escola particular na cidade de Novo Hamburgo. A metodologia está alinhada com o método qualitativo, adotando o procedimento qualitativo-exploratório. O instrumento de coleta de dados foi um formulário *on-line*, direcionado a professores atuantes na Educação Infantil. Constatou-se que, a partir da pedagogia ecológica, são promovidas aprendizagens cognitivas, psicomotoras e afetivas, por intermédio do contato com recursos naturais, a partir de trilhas ecológicas, hortas escolares e brinquedos estruturados e não estruturados. Foi possível identificar a influência dos saberes docentes na prática educativa e a importância da oferta de espaços verdes dentro da instituição escolar, de modo que o contato com recursos naturais seja ofertado tanto em ambientes internos quanto externos. Assegurar que as crianças brinquem, aprendam e convivam com a natureza desde a primeira infância garante um crescimento saudável e nos permite respeitar todas as manifestações de vida.

Palavras-chave: Desemparedamento escolar. Criança e natureza. Pedagogia ecológica. Educação Infantil.

Abstract: Today, in general, it is possible to say that children spend most of their time walled up, at school or at home. The arrival of the pandemic created an opportunity for greater exposure to technologies and, on the other hand, few interactions with natural resources. In this context, this study seeks to identify and analyze teaching intentions and strategies that support and/or promote ecological pedagogy, within the scope of Child Education, based on the perceptions of teachers working in a private school from Novo Hamburgo/RS. The methodology is aligned with the qualitative method, adopting the qualitative-exploratory

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Feevale. E-mail: angela-graciela@hotmail.com

² Doutora em Ensino de Ciências e Matemática, professora da Universidade Feevale. E-mail: suelennobre@feevale.br

technical procedure. The data collection instrument was an online form, applied with teachers working in Early Childhood Education. It was found that, from ecological pedagogy, cognitive, psychomotor and affective learning is promoted, through contact with natural resources, from ecological trails, school gardens, structured and unstructured toys. It was possible to identify the influence of teaching knowledge on educational practice and the importance of offering green spaces within the school institution, so that contact with natural resources is offered both in internal and external spaces. Ensuring that playing, learning and living with and in nature, from early childhood, ensures healthy growth and allows us to respect all manifestations of life.

Keywords: School walling up. Child and nature. Ecological pedagogy. Kindergarten.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, é cada vez mais comum que as crianças passem a maior parte do seu tempo dentro de salas de aula ou em casa, confinadas entre quatro paredes. O advento da pandemia tornou tudo ainda mais intenso: crianças extremamente expostas às telas e demais tecnologias e impedidas de estar em sociedade e interagir com a biodiversidade. Muitas escolas não possuem pátios com áreas verdes, e, muitas vezes, nem em seus arredores. Pelo contrário, essas escolas têm se tornado estruturalmente mais cimentadas, com o espaço natural sendo substituído por pedras, calçadas e áreas cobertas.

Como consequência, as crianças deixam de experimentar brincadeiras livres e atividades motoras, perdendo a oportunidade de se movimentar, de se expressar e explorar o ambiente ao seu redor, o que impacta no desenvolvimento integral.

Estudos contemporâneos evidenciam que o ambiente natural é um espaço que potencializa o processo educativo, oferecendo inúmeras oportunidades. Nesse sentido, Tiriba (2005, p. 166) questiona que,

se as áreas externas são identificadas com liberdade e criatividade, por que, geralmente, elas são tão pouco frequentadas? Uma das hipóteses é a de que a concepção de conhecimento

que predomina nos espaços de educação não enfatiza a sua importância.

A proposta de estreitar o vínculo entre a criança e a natureza, conforme apontado pela pesquisadora Tiriba (2005), sugere que brincar na natureza contribui para o pleno desenvolvimento infantil. Além disso, de acordo Tiriba (2005, p. 192), “os corpos humanos, como o de todos os seres vivos, necessitam interagir com a natureza, pois ela é a sua fonte de energia”. Nessa perspectiva, Barros (2018, p. 12) ressalta que: “[...] reconhecemos o brincar livre como intrínseco à infância, como linguagem essencial por meio da qual a criança descobre e apreende o mundo. Na natureza, a criança brinca através da inteligência de seu corpo e está potente [...]”.

Louv (2016) e Barros (2018) apontam as contribuições do brincar ao ar livre na infância para a saúde das crianças, fortalecendo a imunidade e prevenindo doenças crônicas. Esses benefícios abrangem aspectos físicos, psicológicos, cognitivos e sociais. O distanciamento do ser humano-ambiente, juntamente com o aumento do uso de tecnologia, tem causado um déficit de natureza. Além disso, Louv (2016, p. 29) afirma que, “[...] diferentemente da televisão, o contato com a natureza não rouba o tempo, mas o amplia [...] A natureza inspira a criatividade da criança demandando a percepção e o amplo uso

dos sentidos”.

A abordagem pedagógica do desemparedamento na Educação Infantil encontra subsídios teórico-metodológicos nos marcos legais. No âmbito estadual, o Referencial Curricular Gaúcho – RCG (Rio Grande do Sul, 2018), ancorado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010) e na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), evidencia que: “é imprescindível garantir o desemparedamento da infância, organizando as condições para que, diariamente e por um tempo amplo, os bebês e as crianças bem pequenas e pequenas possam brincar ao ar livre, em contato com a natureza” (Rio Grande do Sul, 2018, p. 64-65).

Nesse cenário, o presente estudo tem como objetivo identificar e analisar intencionalidades pedagógicas e estratégias de ensino que fundamentam a Pedagogia Ecológica na Educação Infantil, o desemparedamento. A pesquisa empírica é realizada a partir das percepções de professores que atuam em uma escola particular, localizada no município de Novo Hamburgo. No escopo deste estudo, buscamos reconhecer as percepções dos professores sobre as contribuições do brincar na natureza para o desenvolvimento infantil, avaliar as aprendizagens proporcionadas e (re)conhecer as estratégias pedagógicas alinhadas com o desemparedamento que estão sendo conduzidas na Educação Infantil.

2 DESEMPAREDAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTOS E PERSPECTIVAS

Segundo Freire (2013), as crianças passam grande parte do tempo envolvidas em atividades passivas, seja em casa ou na escola, e têm poucas oportunidades de brincar livremente ao ar livre ou de

participar ativamente da vida cotidiana. Freire (2013) evidencia que, é na infância e na sua interpretação mágica do mundo que uma autêntica consciência ecológica pode se desenvolver, baseada na força emocional que nos liga à vida. Portanto, a Educação Infantil assume relevância no percurso do desenvolvimento humano, conforme destaca a autora.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), em seu Artigo 9º, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, garantindo experiências que:

I- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; [...]

VIII- Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; [...]

X- Promovam a interação, cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais [...]

Nossas cidades, casas e escolas estão se transformando aos poucos em um ambiente emparedado, sem nos darmos conta desse processo. Espaços verdes estão sendo substituídos por calçadas de pedra, áreas naturais estão sendo transformadas em condomínios, e em muitas casas, as plantas são substituídas por artificiais. Nas escolas que têm a sorte de oferecer áreas verdes, brincar na natureza às vezes é visto como sinônimo de sujeira e perigo. Por isso, de acordo com Barros (2018), precisamos rever conceitos, relembrar nossos tempos de criança, nossas memórias afetivas do contato com

a natureza, de nossas brincadeiras de faz de conta com elementos naturais e potencializadores não estruturados.

Nesse sentido, Barros (2018, p. 16) também menciona as consequências que o déficit de natureza pode causar no desenvolvimento cognitivo e socioafetivo das crianças: “O distanciamento atual entre as crianças e a natureza emerge como uma importante crise do nosso tempo [...]”.

Horn e Barbosa (2022, p. 28) afirmam que “os espaços naturais são importantíssimos para as crianças pequenas e apoiam seu processo de aprendizagem, pois constituem desafios, exigem atitudes, forjam ações”. Freire (2013, p. 61), por sua vez, ainda menciona que devemos “[...] criar espaços que ofereçam oportunidades de interação entre as características físicas do ambiente e os interesses e as ideias das crianças, lugares onde elas possam reinventar a paisagem para conhecer diretamente o mundo”.

Lembrando que o contato com o meio ambiente é um direito da criança, são apontados seis eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC (Brasil, 2017), que reafirmam a importância desse contato com a natureza e o uso dos espaços externos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Para isso, torna-se imprescindível que os docentes também busquem, pesquisem, questionem e explorem suas habilidades para compreender o significado do próprio processo de desenvolvimento das crianças e permitir sua livre expressão. Freire (2013, p. 46) evidencia que, “[...] na primeira infância, deveríamos apoiar a tendência inata das crianças para a empatia com os demais seres vivos. Mais tarde poderíamos auxiliar as suas atividades de exploração”. A autora (Freire, 2013, p. 23) ainda complementa que: “A falta de contato direto com as pessoas, os animais, as plantas e os minerais

é preenchida com uma oferta crescente de realidade virtual, por parte de um mercado que imita a natureza [...]”.

Nesse sentido, Tiriba e Profice (2019) afirmam que, em maior ou menor grau, a natureza está cada vez mais distante das pessoas, e as crianças passam a maior parte do dia em lugares emparelhados e interagindo com dispositivos eletrônicos. Louv (2016, p. 57), “[...] a ruptura entre infância e natureza faz parte de um contexto mais amplo: a restrição física da infância em um mundo que está sendo urbanizado rápido e a experiência na natureza como a maior vítima”.

Freire (2013) questiona como nossas crianças podem cuidar, respeitar, amar, explorar, aproveitar, usufruir e preservar aquilo que não conhecem, que não sentem, que não tocam. Para responder a essa pergunta, ela propõe que oportunidades de vivenciar a natureza desde a infância são de extrema importância para o pleno desenvolvimento das crianças. Como educadores, devemos facilitar esse contato, apresentando-o da maneira mais contagiante e necessária possível. Partindo dessa premissa, a autora mencionada anteriormente relata que:

Nas escolas, é frequente ver os alunos do jardim de infância apresentando o nome das árvores em elegantes cartazes com fotos; eles as contemplam entre as paredes das suas salas coloridas cujas janelas se abrem sobre pátios de cimento e concreto, onde não se cresce nenhuma erva, não se ergue nenhuma árvore e nem corre um pouco de água [...] (Freire, 2013, p. 91).

Nessa perspectiva, Barros (2018, p. 18) argumenta que, “[...] não podemos deixar de considerar os efeitos da urbanização, entre eles o distanciamento da natureza, a redução das áreas naturais e a falta de segurança e qualidade dos espaços públicos ao ar livre”. Essa falta de áreas verdes nos centros urbanos “[...] nos levam – a adultos e crianças – a passar a

maior parte do tempo em ambientes fechados e isolados, criando um cenário que cobra um preço muito alto para o desenvolvimento saudável das crianças” (Barros, 2018, p. 18).

Pesquisadores do departamento de Zoologia da Universidade de Cambridge afirmam que “[...] existem evidências de que a perda de conhecimento sobre o mundo natural favorece um crescente isolamento. As pessoas cuidam daquilo que conhecem, concluem pesquisadores” (Freire, 2013, p. 23).

O ambiente escolar deve ser um espaço que proporcione à criança um lugar instigante, desafiador, acolhedor e aconchegante, viabilizando contato com a natureza, que a faça desfrutar de todos os benefícios que ela nos oferece. O meio em que a criança está inserida, a cultura e a influência das pessoas que a cercam muitas vezes favorecem a construção de sua identidade, seja para o bem ou para o mal. Tornar-se um cidadão ético, com princípios, valores e respeito por si mesmo, pelo próximo e pelo bem comum, é fundamental para a construção de um futuro e de um mundo melhores, tornando-se assim um influenciador de novas atitudes e conceitos para as próximas gerações (Horn; Barbosa, 2022).

3 A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DE QUE FORMA O BRINCAR NA NATUREZA É OFERTADO?

Ao refletir sobre a importância do contato que a criança deve ter com a natureza na primeira infância e como esse espaço está sendo ofertado a elas em um mundo cada dia mais emparedado e tecnológico em que estão imersas, Barros (2018) faz uma observação sobre a arquitetura disponível em algumas instituições de ensino oferecidas à comunidade escolar. Ela menciona que a infraestrutura e a estética dos espaços

escolares reflete o conceito de aprendizado da instituição, que embasa o plano político-pedagógico de cada escola. Atualmente, algumas instituições ainda consideram a sala de aula como o único espaço adequado para o ensino, enquanto o quintal fica restrito à recreação, não reconhecendo o valor de seu potencial (Barros, 2018).

Todavia, são assegurados às crianças o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento em diversos campos, como conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) apresenta na sua organização campos de experiências, que são: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. No que diz respeito ao tema da natureza, a BNCC (Brasil, 2017) destaca, no campo de experiência espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, o seguinte:

As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstrem também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) [...] (Brasil, 2017, p. 42).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010), menciona-se a importância do acesso ao conhecimento cultural e científico, bem como o contato com a natureza, preservando a forma como a criança se insere no mundo, garantindo princípios éticos, políticos e

estéticos.

Nas práticas pedagógicas, os eixos norteadores são as interações e as brincadeiras, proporcionando experiências que:

Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais [...] (Brasil, 2010, p. 24).

Zabalza (1998) fala sobre os espaços disponibilizados para a Educação Infantil, que permeiam as paredes da escola. Ele ressalta que quando a instituição escolar não possui um amplo espaço natural para que os estudantes possam explorar, os professores podem proporcionar essas experiências organizando passeios próximos à escola, em espaços que ofereçam contato com a natureza, criando assim um ambiente rico em experiências educativas diversas.

Barros (2018, p. 31) ratifica que “[...] é preciso levar os espaços escolares para além das salas de aula e potencializar um uso pelos estudantes que transcenda as tradicionais funcionalidades da instituição escolar [...]”. Nessa perspectiva, faz-se necessário compreender o ambiente escolar não apenas como um cenário, mas sim como um espaço estimulante, onde a criança possa interagir, aprender e brincar.

Contribuindo com o assunto, Barros (2018, p. 31) manifesta que “tudo é potencialmente território educativo, portanto, sujeito a acolher a intencionalidade pedagógica [...]”. Cabe ao docente entender e disponibilizar esses espaços verdes que se fazem tão necessários para a construção do conhecimento, oportunizando à criança o

contato e o envolvimento com elementos naturais para um crescimento saudável repleto de cores, aromas e sons, cultivando uma memória infantil rica em descobertas, sensações e emoções, assim, como nós tivemos em nossa infância.

Na organização dos espaços na Educação Infantil, “o ambiente também fornece materiais (naturais ou artificiais) que se somam ao equipamento da sala de aula e permitem enriquecer as atividades a desenvolver [...]” (Zabalza, 1998, p. 238). Ainda de acordo com Zabalza (1998, p. 238), “[...] pode ser a [...] incorporação de elementos naturais, como as pinhas, as plantas, as pedras etc. dos arredores [...]”.

Horn (2017, p. 88), acredita que: “[...] é de suma importância que materiais diversificados sejam disponibilizados às crianças nos espaços externos, que permitam interações e brincadeiras significativas, realizadas de forma autônoma e independente”. Ainda, segundo Horn (2017, p. 30): “para que a criança realmente viva nesse espaço, estabeleça relações e construa conhecimento, é importante considerarmos o tempo dado a elas [...]”.

Freire (2013, p. 61) faz uma reflexão sobre o que deveria estar presente nas áreas de lazer das instituições de ensino: “[...] é preciso encontrar maneiras de permitir que as crianças possam ir além do local pavimentado, ter acesso à vegetação e à terra, abrir túneis, construir canais e diques, subir nas coisas e até mesmo cair”. Nesta ótica, para Louv (2016, p. 118), “a natureza - o sublime, o inclemente e o belo - oferece algo que a rua, a comunidade fechada ou o jogo de computador não têm”.

Nessa perspectiva, Freire (2013, p. 23) destaca que “a falta de contato direto com as pessoas, os animais, as plantas e os minerais é preenchida com uma oferta crescente de realidade virtual, por parte de

um mercado que imita a natureza”. Para essa autora, o excesso de estimulação a que somos submetidos diariamente, a partir do uso de tecnologias digitais, acaba ocasionando um processo prolongado de abstração e, conseqüentemente, não privilegia experiências diretas e a exploração dos objetos.

Derrubar muros é condição essencial para nos reconectarmos com o mundo natural e considerarmos nossos desejos físicos. Portanto, “a orientação pedagógica e a formação de educadores precisam ser pautadas pelo objetivo de contemplação e respeito à natureza, bem como o respeito às necessidades/desejos do corpo, que é a natureza humana” (Tiriba, 2005, p. 221).

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo se configura como uma pesquisa básica, baseada no método qualitativo (Yin, 2016), adotando o procedimento técnico qualitativo-exploratório com pesquisa de campo.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário semiestruturado, disponibilizado na plataforma *Google Formulários*. Esse questionário foi adaptado do estudo de Dallenogare (2019) e direcionado aos professores titulares que atuam no nível da Educação Infantil, em uma única escola particular, localizada no município de Novo Hamburgo. Destaca-se que a escolha desse ambiente de pesquisa se deve à disponibilidade de recursos naturais na comunidade escolar e à trajetória pedagógica consolidada na promoção do desemparedamento na Educação Infantil.

Para a análise dos dados, este estudo utilizou a Análise de Conteúdo, inspirada nos escritos de Bardin (2010).

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram do estudo quatro professoras, atuantes na Educação Infantil, todas vinculadas a uma única instituição de ensino. Para preservar a identidade das docentes, foram adotadas as siglas P1, P2, P3 e P4.

Verificou-se que todas as professoras possuem pós-graduação na área de Educação, com diferentes ênfases, tais como Psicopedagogia, Estudos Culturais e Docência Universitária. Quanto à qualificação profissional docente, também foi possível identificar que todas têm uma expressiva experiência na área de Educação, com uma média de 20 anos de atuação. Em relação à docência, especificamente na Educação Infantil, a experiência oscilou de 3 a 14 anos.

Inicialmente, as docentes foram questionadas sobre a relevância do estreitamento do vínculo entre criança-natureza, bem como sobre sua possível contribuição para o desenvolvimento infantil e a aprendizagem. A seguir, no quadro 1, são apresentados os dados coletados sobre a importância de proporcionar a interação da criança com a natureza e os benefícios para o desenvolvimento integral, de uma infância ancorada em bases significativas de conhecimento e pertencimento à natureza.

Quadro 1 – Relevância do desemparedamento da infância

Categoria Analítica	Indicadores	Professora
FORMAÇÃO INTEGRAL DO SUJEITO	“As crianças precisam de contato com a natureza real”.	P1
	“A maior importância, sob todos os aspectos. Procuramos proporcionar isso ao máximo aqui na Escola”.	P2
	“Somos natureza! O sentimento de pertencimento, respeito, amor e integralidade são essenciais ao desenvolvimento humano, [...]”.	P3
	“Imensa... não há aprendizado que não passe pelo corpo e pela natureza”.	P4

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

A partir dos dados coletados, identificou-se que as docentes (P1, P2, P3 e P4) sinalizam aspectos formativos que potencializam a promoção do desemparedamento na primeira infância. Em relação às intencionalidades pedagógicas, observa-se que estão voltadas para o desenvolvimento integral do sujeito. Essa percepção está alinhada aos estudos de Louv (2016). Segundo o autor mencionado, as consequências do transtorno de déficit de natureza podem ser “[...] biológica, cognitiva e espiritualmente” (Louv, 2016, p. 58).

Nessa vertente, a P1 indicou que as crianças precisam, durante o processo educativo, ter contato com a natureza real. A percepção mencionada por P1 está de acordo com o ponto de vista da P2, que indica que *“a natureza está em nós; nós mesmos, somos natureza. Penso que precisamos integrar tudo, biodiversidade e clima. A criança que cresce no meio natural tem ganhos na sua autonomia e apropria-se de aprendizados de forma integral”*. A fala da P2 remete a uma visão de meio ambiente numa perspectiva globalizadora e sistêmica, onde são observadas as interações entre os fatores bióticos e abióticos.

A evidência relatada por P2 nos faz refletir sobre quem somos, o que é a natureza e como pertencemos um ao outro, como um precisa do outro, e tudo precisa estar em equilíbrio para um

desenvolvimento saudável e sustentável do ser humano, da natureza e do todo. Além disso, é importante revermos como esse envolvimento com a natureza é importante e o que ela nos proporciona.

Alinhadas às concepções de P2, as autoras Horn e Barbosa (2022, p. 51) atribuem a necessidade da,

[...] realização de projetos e atividades lúdicas e artísticas que valorizem o sentido de pertencimento dos seres humanos à natureza, a diversidade dos seres vivos, as diferentes culturas locais, a tradição oral, entre outras, são essenciais, sobretudo aquelas propostas desenvolvidas em espaços nos quais bebês e crianças se identifiquem como integrantes da natureza, estimulando a percepção do meio ambiente como fundamental para o exercício da cidadania.

O movimento pedagógico de reconhecer todos os seres vivos e as relações ecológicas, como evidenciado por P2, está embasado nos estudos de Heike Freire (2013). Segundo a autora, “quando incentivamos as escolas a incorporar o aprendizado ao mundo natural, transmitimos aos estudantes a mensagem de que a educação não é uma ‘forma dissimulada de encarceramento’, mas, sim, a porta que dá para um mundo maior” (Freire, 2013, p. 103).

Uma descrição mais detalhada da perspectiva de P2 é fornecida pela observação de P3, que menciona:

“[...] *estar em contato com a natureza é conectar-se com a essência do ser, com suas raízes. Ao integrar-se (observando, interagindo, percebendo) aos ciclos da natureza, a criança tem a oportunidade de conectar-se com princípios fundamentais da vida, como a interdependência dos seres, vida e morte, transformações, [...]*”.

Esse contato com a natureza, conforme apontado por P3, também se justifica nos relatos de Horn e Barbosa (2022), que exemplificam as explicações de P2 e P3. Segundo as autoras referidas, propor uma prática de educação ambiental conectada à Educação Infantil, corresponde estar em harmonia com um todo, possibilitando esse contato ainda na primeira infância e demonstrando a importância de contemplar e estudar a natureza, seus ciclos e suas interações, humanas e não humanas, onde tudo está interconectado (Horn; Barbosa, 2022).

A percepção de P4 (quadro 2) sobre a influência do contato com a natureza no desenvolvimento infantil indica que *“não há aprendizado que não passe pelo corpo e pela natureza”*. As crianças, desde pequenas, são curiosas para se autorreconhecer; fazem tantas descobertas através de seus corpos e de seu entorno, de modo que a natureza também oferece um mundo de aprendizagens com sensações das mais variadas formas. Essa perspectiva expressa por P4 está alinhada com a pesquisa de Barros (2018, p. 89), a qual ilustra que *“o convívio com a natureza durante a infância privilegia a dimensão da*

experiência e media a construção das relações da criança com o mundo, alimentando seu acervo de referências sobre o bom, sobre o verdadeiro e sobre a beleza”.

No livro *“A última criança na natureza”*, Richard Louv (2016, p. 109) relata um estudo realizado na Dinamarca com dois grupos de crianças na Educação Infantil, *“[...] um de um jardim de infância tradicional e outro de um jardim de infância natural”*, onde as crianças passavam todos os dias ao ar livre ao longo do ano letivo. Nesse estudo, o autor tece conclusões acerca do contato físico direto com a natureza, confirmando que: *“[...] descobriu-se que as crianças do jardim de infância na natureza eram mais alertas, possuíam mais entendimento do próprio corpo e inventavam mais seus próprios jogos”* (Louv, 2016, p. 109). O exercício físico e a conexão emocional que as crianças desfrutam em brincadeiras não estruturadas são mais variados e menos relacionados ao tempo cronometrado do que as experiências nos esportes organizados (Louv, 2016, p. 70).

No quadro 2, exposto a seguir, são apresentados os espaços verdes disponibilizados na instituição escolar, que podem favorecer, fortalecer e/ou agregar às ações de desemparedamento escolar. Observou-se, nos relatos de P1 e P3, que as áreas abertas são amplamente utilizadas. P1 menciona explicitamente a trilha ecológica, enquanto P2 faz referência à pracinha, pátio aberto e exploração de recursos naturais.

Quadro 2 – Como você utiliza os espaços verdes em sua escola?

(continua)

Categoria Analítica	Indicadores	Professora
A partir de Trilha Ecológica	<i>“Temos uma mata ecológica que é muito explorada pelo grupo de professores e estudantes, conforme o planejamento semanal”</i> .	P1

Quadro 2 – Como você utiliza os espaços verdes em sua escola?

(conclusão)

Categoria Analítica	Indicadores	Professora
Pracinha, pátio aberto e exploração de recursos naturais.	<i>“As aprendizagens acontecem naturalmente, fluída, quando se oferece, com intencionalidade, vivências de interações com o meio. O espaço mais utilizado pelas crianças aqui na escola é a pracinha, onde os principais recursos são terra e água, sempre disponíveis (inclusive água da chuva). Temos também o pátio aberto e amplo, com algumas árvores e areia. O espaço de contato mais intenso com a natureza é a mata, lugar onde as crianças desbravam a natureza de forma curiosa e criativa, sendo estimuladas ao cuidado e ao respeito por toda vida que lá se encontra”.</i>	P3

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Conforme descrito no quadro acima, P1 faz referência ao espaço que a escola dispõe, uma mata ecológica que é explorada pelo grupo de professores e estudantes, conforme o planejamento semanal. Ao mesmo tempo, P3 reforça a observação, complementando que *“o espaço de contato mais intenso com a natureza é a mata, lugar onde as crianças desbravam a natureza de forma curiosa e criativa, sendo estimuladas ao cuidado e ao respeito por toda vida que lá se encontra”*.

A disponibilidade de uma área verde na escola e sua exploração didática, conforme pode ser verificado nos relatos de P1 e P3, pode ser relacionada às ideias de Barros (2018, p. 21-22), que evidencia a importância da oferta de espaços verdes nas escolas para a promoção da pedagogia ecológica, já que, segundo essa autora, *“[...] se esses momentos não tiverem lugar na escola ou em outros territórios educativos, talvez não aconteçam na vida de grande parte das crianças, empobrecendo o repertório de experiências que elas podem (e devem) vivenciar”*. Ainda, segundo Barros (2018, p. 22), as atividades ao ar livre podem proporcionar *“experiências que permitem à criança se misturar ao mundo, construindo aprendizagens significativas e subjetividades”*.

Sobre a oferta de espaços verdes, P3 complementa que, estes ambientes com vegetação possibilitam aos estudantes a aproximação com os elementos naturais e, conseqüentemente, favorece a construção de aprendizagens, as quais ocorrem naturalmente, de forma fluída, quando se oferecem atividades com intencionalidades pedagógicas bem definidas. Ainda, de acordo com P3, *“o espaço mais utilizado pelas crianças aqui na escola é a pracinha, onde os principais recursos são terra e água, sempre disponíveis (inclusive água da chuva)”*. As concepções de P3 estão alinhadas com o estudo de Tiriba (2005, p. 213), que sinaliza que

[...] precisamos realizar uma aproximação física, estabelecendo relações cotidianas como sol, com a água, com a terra, fazendo com que sejam elementos sempre presentes, constituindo-os como chão, como pano de fundo ou como matéria-prima para a maior parte das atividades escolares.

A relação entre a criança e a natureza se faz necessária para sua saúde física, bem como para sua educação; é através de seus sentidos e seus corpos que constituem a base de uma memória permanente que torna esses conhecimentos e contatos com a natureza real preciosos para a vida. Manter o contato com o mundo natural de

forma presencial permite um envolvimento de respeito e cuidado uns com os outros (Freire, 2013).

No quadro 3, representado a seguir, apresentam-se informações sobre os materiais não estruturados e naturais oferecidos, o tempo dedicado para que as crianças experimentem e explorem diversas interações com seus pares e o mundo ao seu redor, bem como as ações educativas das docentes.

(verdadeiros oásis, onde a cada dia podemos nos aproximar da terra, da água e das árvores) [...].

Em relação à pluralidade de experiências no brincar na natureza, pontuada por P1, P2 e P3, é relevante destacar que esse posicionamento está alinhado ao estudo de Freire (2013). Segundo a autora é preciso promover diversas situações de aprendizagem, pois “[...] a natureza oferece abundantes

Quadro 3 – Materiais não estruturados no brincar na natureza

Professoras:	Materiais não estruturados e/ou naturais:
P1	<i>“As crianças plantam, colhem, semeiam, desfrutam de horta, trilha ecológica, areia, terra, e demais instrumentos educacionais naturais”.</i>
P2	<i>“Ofereço materiais estruturados e não estruturados que eu mesma trouxe e outros que eles coletaram. As crianças brincam livremente em alguns momentos; em outros, seguem a condução da professora; construímos móbile com galho e folhas, pintamos com tintas naturais, brincamos cotidianamente na areia com panelas, colheres de pau, chaleiras, peneiras, etc”.</i>
P3	<i>“Além dos espaços externos, dentro da sala temos sementes, conchas, pedrinhas, bambus, tijolinhos que são utilizados pelas crianças para brincar e inventar. Algo que já faz parte do repertório de criações da turma”.</i>
P4	<i>“Ofereço, mas também menos do que eu gostaria, em função da divisão da carga horária com demais grupos”.</i>

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

No quadro acima é possível visualizar que P1 reconhece a importância do contato direto com os elementos naturais, e aponta que as crianças usufruem de forma construtiva e ativa de todas as maneiras, estreitando essa relação com a natureza, plantando, colhendo, entre outros prazeres que a natureza nos possibilita. Esse contato ofertado pela docente P1 está de acordo com o pensamento da autora Heike Freire (2013, p. 116), que trata esse envolvimento, afirmando os benefícios do estreitamento da relação entre a criança e a natureza, dizendo que

[...] a natureza é um excelente antídoto para o estresse de toda a família: ela nutre e relaxa o nosso sistema nervoso em casa, nos parques, nas hortas e nos jardins próximos

oportunidades de interação (e, portanto, de criação) entre as características físicas do ambiente e os interesses e as ideias de cada pessoa, [...]” (Freire, 2013, p. 122).

A docente P2 sinaliza que oferece materiais estruturados e não estruturados às crianças e disponibiliza o contato e brincadeiras com elementos naturais. Nesse sentido, P2 relata algumas atividades realizadas: *“construímos móbile com galho e folhas, pintamos com tintas naturais, brincamos cotidianamente na areia com panelas, colheres de pau, chaleiras, peneiras, etc.”.* Sobre atividades dirigidas, com a condução da professora, e materiais disponibilizados, a autora Barros (2018, p. 51) faz uma observação:

A primeira coisa que pensamos quando falamos sobre inserir experiências naturais no dia a dia escolar é que é preciso ter muito espaço físico e recursos naturais diversos. Entretanto, várias experiências nos mostram que basta ter um pouco de criatividade, iniciativa e um novo olhar – no qual o brincar e o aprender na natureza são essenciais e possíveis – para empreender verdadeiras mudanças no sentido de desemparedar as crianças.

A docente P3 sinaliza sobre utilizar os elementos não somente na parte externa da escola como também na parte interior da sala de aula, ampliando o contato com esses elementos naturais, fazendo parte de suas atividades diárias, incentivando a criatividade e o mundo de faz de conta das crianças. A entrevistada diz que, *“além dos espaços externos, dentro da sala temos sementes, conchas, pedrinhas, bambus, tijolinhos que são utilizados pelas crianças para brincar e inventar [...]”*.

Oliveira (2019) também faz um adendo sobre como a natureza proporciona momentos de criação do uso do imaginário, do brincar de faz de conta, momentos únicos que marcam uma infância. A autora relata que “[...] curiosidades são instigadas pela própria natureza, uma vez que são rodeadas por diferentes tipos de materiais naturais, são galhos que viram ‘espadas ou varinhas mágicas’, folhas que viram ‘comidas’, conchas que viram ‘panelas’, entre tantos outros, [...]” (Oliveira, 2019, p. 40). Louv (2016, p. 29) traz uma reflexão, segundo a qual “[...] a natureza inspira a criatividade da criança, demandando a percepção e o amplo uso dos sentidos. Dada a oportunidade, a criança leva a confusão do mundo para a natureza, lava tudo no riacho e vira do avesso para ver o que há do outro lado”.

A partir dos comentários de P4, é possível verificar que a docente não consegue ofertar o tempo (carga horária)

que gostaria para o brincar na natureza. Em contraponto, Barros (2018, p. 59) indica que “pensar na organização do tempo e na ampliação das possibilidades de brincar livre influencia também nesse papel tão importante que já foi da rua e da família estendida e hoje é parte essencial da escola”.

Foi possível identificar que as brincadeiras ao ar livre ocorrem de todas as formas, livre/ dirigida, individual/grupo, segundo relato das docentes. P3 faz uma análise acerca do assunto, pontuando que:

“Ao brincar, as crianças escolhem o que desejam fazer, com quem brincar, quais materiais desejam utilizar. O que faço é ofertar algo diferente ou passo a criar algo com o intuito de provocar a curiosidade. Acredito que em momentos de brincadeira a interação precisa ser mínima, é necessário respeitar o que as crianças estão fazendo. Isso é muito importante para o desenvolvimento interno e externo de cada uma. Como utilizamos muito os espaços externos, várias propostas dirigidas do cotidiano acontecem “do lado de fora”, em diferentes modalidades, alicerçadas pelas habilidades que se deseja potencializar”.

Em relação ao brincar não estruturado, na natureza, Oliveira (2019, p. 71-72) faz uma observação acerca da importância do contato da criança com recursos naturais na Educação Infantil, pois

[...] esta relação permite à criança a exploração de vivências, de movimentos básicos em suas formas mais diversas, a fim de aprimorar seu rendimento por meio de habilidades e atividades pedagógicas, dirigidas ou não, lembrando ainda que é uma caminhada em construção para que seja alcançado nos discentes um desenvolvimento pleno e saudável.

Dando continuidade à apresentação dos resultados, quando as docentes

foram questionadas sobre a relação das crianças com a natureza, P2 relata que “*é uma relação natural, quanto mais cedo se dá. A interação é instantânea*”. Nesse sentido, P3 pontua que “*é genuína, real, viva, saudável*”. P4, por sua vez, completa, atribuindo que: “*Ela é ampla, linda e cheia de sentido. As crianças sabem verdadeiramente explorar a natureza e as que não tiveram a oportunidade, amam quando começam a ter*”.

Oportunizar o acesso das crianças à natureza desde bebês contribui para uma relação de interação e pertencimento à natureza, aprimorando seus sentidos, permitindo o brincar e a descoberta no dia a dia da criança, estreitando laços de uma forma genuína, leve, prazerosa e admirável com o ambiente ao qual faz parte; portanto, é um direito que lhe traz inúmeros benefícios. Oliveira (2019, p. 73) fomenta esse contato com a educação verde na primeira infância, indicando que, “a natureza deve e precisa estar no cotidiano de todos, em especial dos pequenos. Essa cumplicidade entre as relações, criança e natureza deve existir desde os primeiros meses de vida [...]”.

Nessa mesma perspectiva, Dalle-nogare (2019, p. 81) contribui com os dados acima e adiciona que devemos “[...] compreender a relevância de possibilitar aos sujeitos, desde os primeiros anos de vida, o contato com o meio natural, privilegiando, assim, o pleno desenvolvimento [...]”.

Quando questionadas sobre a carga horária e o tempo que as crianças têm para explorar os espaços naturais da escola ou os ambientes que o município oferece, as docentes relatam que utilizam o máximo que podem, organizando dentre as diversas atividades, não existindo um tempo determinado. Freire (2013, p. 120) traz uma reflexão sobre o tempo que disponibilizamos para apreciar a natureza, o qual deve ser “uma experiência que requer um tempo livre, não organizado, lento; tempo para contemplar e sonhar, para sentir e para ‘perder’, tempo para ficar em silêncio”. De acordo com Louv (2016, p. 70), “o tempo para brincar – em especial o brincar livre, não estruturado e exploratório – é cada vez mais reconhecido como componente essencial do desenvolvimento infantil saudável”.

Quadro 4 – Questões climáticas e suas possíveis influências no brincar na natureza

(continua)

Categoria	Indicadores	Professores
Clima e suas influências no comportamento	<i>“Notei muito a diferença. As crianças ficam muito mais agitadas. Nesses dias, procurei espaços cobertos na escola onde as crianças pudessem brincar, se movimentar. Nas aulas de Movimento e com o professor de Educação Física, exploraram os espaços destinados a isso. Também proporcionei atividades dirigidas mais dinâmicas, mesclando com as mais calmas”.</i>	P2

Quadro 4 – Questões climáticas e suas possíveis influências no brincar na natureza
(conclusão)

Categoria	Indicadores	Professores
Utilização do Ginásio de Esportes em dias mais frios	“Na rotina da Educação Infantil, pensamos em momentos de expansão e de contação; portanto os espaços para movimentos amplos como correr, pular, interagir com materiais não estruturados maiores acontecem, mesmo que frio, no ginásio ou ginasinho da escola. Propostas de maior concentração e desenvolvimento de habilidades motoras finas acontecem na sala referência do grupo. Ainda que frio, mas sem chuva, frequentamos o pátio ou pracinha”.	P3
	“Os estudantes continuam tendo oportunidade de explorar a mata da escola em dias bonitos, sempre usam as praças e os pátios externos. Quando chove utilizam o ginásio, que é um espaço amplo, mas infelizmente sem contato com a natureza”.	P4

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

No quadro 4, são apresentadas as percepções das docentes referentes às questões climáticas e as possíveis influências no comportamento das crianças.

Conforme as informações mencionadas no quadro 4, fica evidente, no relato de P2, a mudança no comportamento das crianças em dias chuvosos, quando se encontram mais agitadas. Essa observação é justificada pela autora Heike Freire (2013, p. 122), que menciona que as crianças ficam mais tranquilas quando têm contato com a natureza, pois, “[...] ela nos proporciona um espaço de relaxamento, reflexão e introspecção, cujos benefícios permanecerão em nossos filhos pelo resto da vida”.

O uso das áreas externas ocorre mesmo em dias chuvosos. As docentes P2, P3 e P4 realizam as atividades nas áreas cobertas, como ginásio, pracinhas e sala de referência. P3 diz que: “*Ainda que frio, mas sem chuva, frequentamos o pátio ou pracinha*”.

Horn (2017, p. 97), em seu livro “Brincar e interagir nos espaços da escola infantil”, expressa que: “No início da vida, mais do que saber, é importante as crianças sentirem, observarem,

admirarem, valorizarem os espaços ao ar livre”. A autora adiciona que essa vivência coloca “[...] as crianças em um processo de transformação a partir das suas próprias demandas, abre espaço para muitas aprendizagens, constitui responsabilidades, oferece experiências estéticas e instituiu um campo de investigação, [...]” (Horn, 2017, p. 97).

Sobre essa vertente apresentada, Dallenogare (2019, p. 80) faz uma recomendação: “considera-se necessária a mudança de alguns estereótipos, como, por exemplo, de que terra não é sujeira, que a natureza é perigosa, que, em dias de chuva, temos de ficar em ambientes fechados, entre outros [...]”.

Durante o percurso desta pesquisa, as professoras tiveram a oportunidade de escolher imagens que refletiam com clareza o brincar na natureza. Foi possível perceber que P2 e P3 indicaram uma imagem de uma criança brincando com barro (figura 1) como a que mais remete à sua atuação ecopedagógica, conforme a imagem a seguir:

Figura 1 – Criança brincando no barro



Fonte: Google Imagens (2022).

Acerca da imagem exposta, P2 relata que: *“Experenciar o natural, para mim, remete a uma ecopedagogia. Nessa imagem, o brincar é a natureza em si e a criança interage diretamente com ela, sem atravessadores ou artefatos estruturados”*. Nesse sentido, P3 diz que: *“Escolhi a criança interagindo com o barro porque é algo que eles adoram e que potencializa a criatividade e a força interior”*.

Segundo Piorski (2016, p. 19):

A materialidade do brincar (água, terra, fogo e ar) abre caminhos que desembocam na substancialidade do imaginar... Uma imaginação que estabelece vínculo entre a criança e a natureza e tem capacidades específicas e maior plasticidade: é transformadora, regeneradora.

Compartilhando das reflexões de P2 e P3, Freire (2013, p. 121) complementa: *“abrir a porta para uma relação mais sadia com o meio ambiente, para toda a família, significa aprender a observar e apreciar o simples prazer de sujar as mãos e molhar os pés, sem um excesso de equipamentos extravagantes”*. Nesse sentido, Horn e Barbosa (2022, p. 87) fazem um alerta sobre a necessidade de o educador implementar em sua prática docente a interação com o mundo natural e da instituição em disponibilizar esse

espaço:

[...] é um dever educativo urgente escolas com espaços amplos, que permitam o movimento, pois não podemos criar uma geração de crianças sedentárias, com medo de insetos, que não querem sujar-se ou suar. Vivemos em um país tropical, o que exige de todos não fugir de uma relação com a natureza circundante, mas aprender a conviver com ela.

De acordo com Freire (2013, p. 129),

todas essas vivências, das quais as crianças podem participar sem grandes problemas, contribuem para desenvolver a sensibilidade delas, uma memória de odores, cores, sons e sensações que vão construindo uma subjetividade própria, rica e profunda.

Quando questionadas sobre as orientações que a coordenação pedagógica manifesta acerca do estreitamento do vínculo entre a criança e a natureza, as docentes relatam que a instituição escolar oferece todo suporte e incentivo para que tenham esse contato. P1 diz que *“a coordenação orienta atividades externas e explorativas, reais”*. P3 reforça a ideia, fazendo um adendo ao relato de P1:

“Alicerçadas em uma relação de confiança, respeito e conhecimento, aos professores são confiados o planejamento o desenvolvimento dos projetos pedagógicos, onde a exploração dos diferentes lugares da escola surge como os espaços de desenvolvimento a serem utilizados por todos, de forma organizada, em qualquer tempo”.

Sobre a organização dos planejamentos e a exploração do ambiente natural, Horn e Barbosa (2022, p. 87) lembram que: *“[...] os deslocamentos na escola de Educação Infantil devem ser previstos e desejados, eles são parte do ato educativo com crianças pequenas”*. Na sequência, as autoras complementam e endossam

que o pátio é o hábitat do jogo livre, lugar de encontro com a vida social, com o mundo da natureza e com as manifestações culturais, esportivas e musicais. Essas são as palavras geradoras de um bom espaço natural para as crianças pequenas.

Sobre esse cenário, Richard Louv (2016, p. 29-30) faz uma reflexão, afirmando que:

A natureza inspira a criatividade da criança, demandando a percepção e o amplo uso dos sentidos. Dada a oportunidade, a criança leva a confusão do mundo para a natureza, lava tudo no riacho e vira do avesso para ver o que há do outro lado. A natureza também pode assustar, e até mesmo esse medo tem um propósito. Na natureza, a criança encontra liberdade, fantasia e privacidade – um lugar distante do mundo adulto, uma paz à parte.

Indo ao encontro dos argumentos das docentes, Freire (2013, p. 44) menciona que a relação criança-natureza oportuniza a liberação de sentimentos e sensações de maneira espontânea, pois “nos espaços abertos, as crianças podem expressar e equilibrar, de um modo natural, emoções que a nossa cultura tende a considerar ‘negativas’, como a timidez, a raiva e a tristeza”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa, identificou-se que, durante a formação inicial docente, nenhuma das professoras teve a oportunidade de conhecer a proposta pedagógica do desemparedamento.

Sobre a relação entre desenvolvimento infantil e o contato com a natureza, ficou evidenciado que as crianças precisam desse contato com a natureza real, pois estar em contato com ela é conectar-se com a essência dos seres vivos. Ao integrar as crianças (observando, interagindo, percebendo)

aos ciclos da natureza, eles terão a oportunidade de conectar-se com princípios fundamentais da vida, como a interdependência dos seres vivos, vida, morte e transformações.

Sobre os espaços naturais, observou-se que para o percurso da pedagogia ecológica há a exploração de um fragmento de mata nativa, que conta com uma trilha ecológica, localizada na área geográfica da escola. Também há a utilização de outros ambientes, como pracinha e pátio, que oferecem recursos naturais e ofertam aprendizagens de forma fluída e natural. Sobre os materiais não estruturados, são ofertados tanto dentro quanto fora de sala de aula, conforme a organização do planejamento docente.

As brincadeiras ao ar livre são direcionadas para o brincar livremente. Dependendo do momento e do que se pretende, são realizadas de forma dirigida, mas, com liberdade de ser coletivo ou individual. Variadas propostas dirigidas acontecem do lado de fora, em diferentes modalidades, alicerçadas pelas habilidades que se deseja potencializar, já que o espaço externo é muito utilizado pelos docentes.

Segundo as professoras, a relação das crianças com a natureza é natural, uma interação instantânea, genuína, real, viva e saudável. Ela é ampla, linda e cheia de sentido. As crianças sabem verdadeiramente explorar a natureza, e as que não tiveram oportunidade, amam quando começam a ter.

Com relação à carga horária, o tempo que as crianças têm para explorar os espaços naturais, observou-se que os ambientes são explorados livremente, sempre com intencionalidade pedagógica e com foco no desenvolvimento saudável e integral das crianças.

Nas estações chuvosas ou mais frias como o inverno, devido aos pais não gostarem de expor seus filhos ao tempo

por motivo de doenças, ou comportamento da criança, o ambiente externo não é utilizado pela escola, e as crianças são direcionadas para o ginásio para realizarem movimentos mais amplos, ou para a sala de referência para habilidades motoras finas.

Por fim, considera-se que este estudo nos faz refletir sobre a seguinte questão: para que o contato com a natureza seja ofertado ainda na infância, a escola tem um papel fundamental. A partir dos marcos legais do currículo, almeja-se que as instituições proporcionem contato das crianças com elementos e ambientes naturais, nos espaços internos e externos. Cabe ao professor, em seu planejamento, viabilizar momentos de interação com o ambiente natural, para que a criança possa conhecer, vivenciar e contemplar a natureza e observar as mudanças climáticas.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.
- BARROS, Maria Isabel Amando de (org.). **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. Rio de Janeiro: Alana, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. [Visualizar item](#)
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: a educação é a base**. Brasília: MEC, SEB, CNE, 2017. [Visualizar item](#)
- DALLENOGARE, Cátia Cristina Schneck. **A relação da criança com a natureza na primeira infância**. 2019. 88 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2019. [Visualizar item](#)
- FREIRE, Heike. **Educação verde, crianças saudáveis: ideias e práticas para incentivar o contato de meninos e meninas com a natureza**. São Paulo: Cultrix, 2013.
- HORN, Maria da Graça S. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.
- HORN, Maria da Graça S.; BARBOSA, Maria C. S. **Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos**. Porto Alegre: Penso, 2022.
- LOUV, Richard. **A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza**. São Paulo: Aquariana, 2016.
- OLIVEIRA, Tatiane Moura. **Um olhar sistêmico sobre a relação da criança e a natureza na Educação Infantil**. 2019. 79 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2019. [Visualizar item](#)
- PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Conselho Estadual de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil**. Porto Alegre: SEDUC/RS, UNDIME/RS, CEEed/RS, 2018. [Visualizar item](#)
- TIRIBA, Léa Velocina Vargas. **Crianças, natureza e Educação Infantil**. 2005. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. [Visualizar item](#)

_____.; PROFICE, Christiana Cabicieri. Crianças da natureza: vivências, saberes e pertencimento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-22, 2019. [Visualizar item](#)

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em: 14/11/2022

Aceito em: 11/07/2023



DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v11i1.218>

PRESENTE NO PRESENTE: o lúdico na geração de entusiasmo no estudo de obras literárias

IN DER GEGENWART ANWESEND: das Spielerische machen in der Generation von Begeisterung in der Studie von literarischen Werken

Thais Valadares Macedo¹
Marguit Carmem Goldmeyer²

Resumo: Este artigo surgiu do interesse em investigar como o planejamento direcionado e a reflexão em conjunto geram entusiasmo no estudo das vozes plurais em *A ferro e fogo I - Tempo de solidão*, de Josué Guimarães. O estudo baseia-se em registros pessoais, pesquisa bibliográfica, estudo de caso e na leitura das obras recomendadas. Neste viés, salientou-se a qualidade motivacional das interfaces com o lúdico nas reflexões com incorporação de temas transversais contemporâneos e desenvolvimento de competências interlocutoras. Conclui-se que o fazer lúdico é um potente recurso pedagógico, que atrelado a jogos e brincadeiras consubstancia a construção da aprendizagem no momento presente.

Palavras-chave: Planejamento direcionado e reflexão em conjunto. Lúdico e geração de entusiasmo na educação. Planejamento reverso e o estudo de obras literárias.

Zusammenfassung: Dieser Artikel entstand aus dem Interesse, zu untersuchen, wie die Rückwärtsplanung und die gemeinsame Reflexion Begeisterung für die Studie der Pluralität von Stimmen in *A ferro e fogo I - Tempo de solidão* von Josué Guimarães erzeugen. Die Studie basiert auf persönlichen Aufzeichnungen, bibliographischen Recherchen, Fallstudien und der Lektüre der empfohlenen Werke. In dieser Hinsicht wird die motivierende Qualität des ludischen Tuns in den Reflexionen und der Entwicklung von Gesprächskompetenzen betont. Abschließend kann festgehalten werden, dass das ludische Tun eine leistungsstarke pädagogische Ressource ist, die den Aufbau des Lernens im gegenwärtigen Moment unterstützt.

Keywords: Rückwärtsplanung und gemeinsame Reflexion. Ludisches Tun und Erzeugung von Begeisterung in der Bildung. Motivation in der Studie literarischer Werke.

¹ Estudante de Letras Português e Alemão no Instituto Ivoti. Ivoti - Rio Grande do Sul.

E-mail: thais.macedo@institutoivoti.com.br

² Doutora em Teologia pela Faculdade EST (São Leopoldo/Brasil). Professora no Instituto Superior de Educação Ivoti (Ivoti/Brasil). E-mail: marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este estudo delinea o problema de pesquisa, “De que forma o planejamento direcionado e a reflexão em conjunto entusiasma para o estudo das vozes plurais na obra de Josué Guimarães, *A ferro e fogo I - Tempo de Solidão*, da literatura Sul-rio-grandense?” A pergunta surgiu do interesse da pesquisadora na metodologia e didática de ensino que permeou o componente curricular intitulado Literatura Sul-rio-grandense, do Curso de Licenciatura em Letras de uma renomada instituição de ensino superior da região metropolitana de Porto Alegre. A abordagem contribuiu para quebrar um padrão de inibição interno, integrando a multifacetada metodologia ao planejamento reverso que antevê as compreensões almejadas.

A reflexão entre os acadêmicos aqui, catalisou de forma prazerosa o desenvolvimento das perguntas e estruturas dos artigos. A atividade descreve assim, uma potente interface com o lúdico enquanto matriz da geração de entusiasmo para a pesquisa na solução de problemas. Com base em Alarcão (2011), enfatizo a metodologia ativa, neste contexto com o foco na reflexão conjunta, como ingrediente *sui generis* para desenvolver as competências interlocutoras na transformação de informação em conhecimento.

O aporte da Base Nacional Comum Curricular no presente estudo dá-se na transdisciplinaridade e nos temas transversais analisados para abordar as vozes plurais na obra de Josué Guimarães, *A Ferro e Fogo I - Tempo de Solidão*, que engrandece a literatura brasileira de ficção e enaltece com fundamentos históricos, a saga da imigração alemã no extremo sul do país. A partir das reflexões geradas nas interfaces com o lúdico depreende-se que as vozes plurais neste romance são reverberações no texto literário, de diásporas históricas, que incentivadas na realidade, marcam a diversidade

da formação étnica e cultural da população do Rio Grande do Sul até o momento atual.

Na sequência reflito sobre a presença da ludicidade no desenvolvimento da aprendizagem, enquanto quebra no padrão pedagógico da escola voltada exclusivamente para o futuro, pois, conforme descrito, brincar e jogar valorizam o momento presente, sem desvincular o prazer da construção do conhecimento.

2 METODOLOGIA: TRILHA INVESTIGATIVA DA PERGUNTA

Paulo Freire (2011) nos convida à construção reflexiva do seu saber - dentro e fora do Brasil sua pedagogia ecoa na prática da metodologia ativa, consistindo em liberdade criativa, busca de soluções conjuntas para questões coletivas e uso da metacognição, como meio de ampliar no educador a consciência de sua prática pedagógica, oportunizando-o a reinventar-se. À luz de Freire, volto a indagar: “De que forma o planejamento direcionado e a reflexão em conjunto entusiasma para o estudo das vozes plurais na obra de Josué Guimarães, *A ferro e fogo I - Tempo de Solidão*, da literatura Sul-rio-grandense?”

A presente pesquisa é de cunho qualitativo e a estratégia metodológica é a pesquisa bibliográfica e o estudo de caso. O problema de pesquisa tem origem nos atravessamentos entre o planejamento direcionado e as práticas que contribuíram para a geração de entusiasmo no estudo das vozes plurais na obra de Josué Guimarães.

A turma da disciplina Literatura Sul-rio-grandense de uma renomada instituição de ensino superior da região metropolitana de Porto Alegre distribuiu-se em grupos de dois a três participantes e escolheu a leitura de uma obra da literatura Sul-rio-grandense, além de uma leitura obrigatória, comum a todos os grupos.

A partir de então, a diversificação das atividades, entrecortada por um fazer lúdico, foi responsável por catalisar e entusiasmar a compreensão das leituras, ampliando-se para as leituras específicas dos colegas. Assim a turma foi guiada “pelos pampas” de significados nos contextos sócio-político, econômico e cultural. Desafiada e convidada a contribuir, agregou-se ao todo sistêmico do pensar literário da região. As discussões, além da abordagem temática das obras, contemplaram as tessituras com temas contemporâneos, como (e)migração, luta das mulheres, vida familiar, vozes plurais, intimismo e autoconhecimento. Os debates acalorados visaram não só à construção de saberes, mas também ao desenvolvimento da tolerância às diferenças de opiniões, e culturas.

O planejamento direcionado da disciplina se deu em dois eixos, nos quais se estabeleceram os teceres colaborativos individuais e coletivos. Destaco os *World-café*s³, como um tecer coletivo que contribuiu para os trabalhos individuais. Baseados em excertos literários, os grupos foram levados a rever e intertextualizar a obra lida com as dos colegas. Além disso, as reflexões dos *World-café*s deram origem aos registros nos portfólios individuais, que nortearam a elaboração dos artigos acadêmicos de conclusão da disciplina. No tecer individual de valor para o coletivo, destaco a leitura de três capítulos pré-selecionados do livro de Regina Zilberman: *Literatura Gaúcha: Temas e Figuras da Ficção e da Poesia do Rio Grande do Sul*, do qual cada um, no período regular de 90 minutos retirou, comentou e justificou no mínimo cinco citações relacionadas ao tema a ser desenvolvido no artigo. Os registros com localização de página foram feitos em um documento de acesso comum no Google Docs. Essa tarefa consistiu em um potente catalisador, não só quanto à economia de tempo, mas

também como fonte de informação significativa, visto que o ponto de vista do colega pôde conectar novas perspectivas às percepções individuais.

2.1 Dando voz às percepções: *World-café*s

Os *World-café*s oportunizaram a discussão de temas transversais em diferentes obras literárias Sul-Rio-Grandenses. Dentre cinco, dois se voltaram às leituras obrigatórias, os demais, lançando mão das temáticas nas provocações, enfatizaram as leituras dos grupos.

O primeiro *World-café* refletiu sobre a leitura obrigatória *Noite*, de Érico Veríssimo. A ambientação iniciou-se com uma reflexão enviada por WhatsApp na véspera. Em sala de aula, os discentes, distribuídos em grupos, teceram reflexões direcionadas acerca das mensagens distribuídas sobre as mesas, conforme abaixo:

- a) Que temas emergem ou imerem na escuridão da noite? Como são integrados na narrativa do autor? Como esses contribuem para a tessitura da narrativa? Tragam exemplos, excertos do livro. (Mesa 1)
- b) Constelação do Céu dos personagens: Céu da Noite – Que elementos constituem os perfis dos personagens? Citações que exemplificam. Relacionem essas características com fatos da narrativa. Excertos serão incluídos. (Mesa 2)
- c) A Trajetória do Desconhecido – Como E.V. Construiu a narrativa? Que elementos/ figuras/ expressões vivificam a trajetória? Tragam excertos do livro que exemplificam. Teçam também reflexões sobre os

³ Momentos acolhedores à mesa no fim de tarde, com cardápio ao gosto e possibilidades das equipes organizadoras: café, chá e quitutes, em torno dos quais se estabelecem as reflexões das leituras.

“percursos dos inferno.” Por quê? O que? (Mesa 3)

O segundo *World-café* norteou-se pela temática da mulher na literatura - todos os grupos engajaram-se no tecer coletivo em três momentos, a saber:

- a) Fundamentando-se em recortes dos livros, estimularam o debate jogando luz às questões levantadas pela temática na leitura e reflexão das obras.
- b) Elaboraram criativamente exemplos para evidenciar seu ponto de vista em relação à indagação: Como o intimismo ligado à vida da mulher surge nos livros?
- c) As equipes de *As Parceiras*, *A Ferro e Fogo I* e *Ana Terra* – fomentaram a criação de esquetes teatrais e entrevistas, revivendo os protagonistas das obras com destaque ao tema: A mulher na literatura. Por quê? / Como / Interfaces no contexto atual.

O terceiro *World-café* trouxe à tona a seguinte reflexão: “Como o intimismo na literatura Sul-Rio-Grandense, presente nas obras, influenciou a vida fictícia dos personagens e a vida real do leitor?” Durante o encontro, os traços intimistas nas narrativas foram conectados, e pontos em comum entre as personagens foram delineados, como o caso de Catharina Schneider e Ana Terra, que compartilham momentos similares de violação. Essas reflexões foram importantes para aprofundar a compreensão das obras e da realidade que nos envolve.

O romance “Noite”, por exemplo, aborda uma narrativa da solidão, e uma citação de Chaves, conforme Veríssimo (1999, I), ressalta que “no asfalto das cidades perdeu-se a dimensão épica da existência”. Essa citação despertou o

reconhecimento da desvinculação com a natureza e a conseqüente desconexão da essência do que há de natural no interior de cada indivíduo. O homem moderno, portanto, ao invés de alcançar plenitude, experimenta um sentimento de “vazio”, que o leva a buscar “compensações” ou “distrações”, como o consumismo exacerbado, seja material ou sexual, entre outros. No romance contemporâneo, o intimismo e suas vagas definições refletem o desconcerto proveniente de um mundo em crise. Diante da falta de respostas externas, o ser humano busca dentro de si as respostas, representando essa busca pelo silêncio. A tendência intimista na literatura, porém, é recente, como apontado por Zilberman (1985, p. 46), referindo-se às origens do intimismo na literatura Sul-rio-grandense: “As tendências adotadas nos anos 30 pela prosa, mais crítica em relação ao contexto social apresentado, e pela poesia mais intimista e voltada ao presente, impediam uma literatura limitada a celebrar feitos antigos, já cristalizados pela memória coletiva.”

O quarto *World-café* deu ênfase à descoberta dos problemas de pesquisa, à medida que a escuta ativa e detecção das vozes plurais conduziram à reflexão e ressignificação das mesmas nas obras específicas. Cada grupo preparou um “discurso” criativo sobre um tema central, com foco nas vozes plurais de seu livro. Fundamentados com excertos consistentes, os integrantes trouxeram provocações e desafios, levando os colegas a relacionarem as obras entre si. O grupo de *A Ferro e Fogo I*, por exemplo, desafiou os colegas a conectarem vozes plurais das obras lidas, às vozes plurais do romance de Josué Guimarães, conforme a seguir:

Quadro 1 – Vozes plurais

Voz plural em <i>A Ferro e Fogo I</i>	Grupo que leu
Negros	Marron e Amarelo
Índio	Ana Terra
Prostitutas	As Parceiras
O emigrante alemão	O exército de um homem só

Fonte: Elaborado pela autora

O quinto *World-café* ressaltou as revoluções, guerras e imigração nas obras. Nessa noite o desafio foi transpor fatos e compreensões das leituras para a realidade de outras obras literárias - tecer o interconhecimento pela participação coletiva e exercitar a ousadia de fazer diferente. O grupo de *A Ferro e Fogo I* foi

desafiado a tecer relações com *O Exército de um Homem Só*, de Moacyr Scliar. Uma obra dentro da outra jogou luz sobre a Anarquia de Scliar, pela utopia de Birobidjan. Este, tentando fugir de si e de sua origem judaica, deparou-se com o cristão ortodoxo Daniel Abrahão, de Josué Guimarães. Personagens aparentemente tão apartados guardam em comum, no entanto, o absurdo de suas escolhas, conforme mostra o roteiro encenado pelos participantes:

Quadro 2 – Roteiro

(continua)

Cena	Capitão Birobidjan sobre um caixote discursando para duas ou três pessoas, imaginando ele uma multidão. Entre a plateia está um viajante curioso chamado Daniel Abrahão.
Capitão Birobidjan	Senhoras e senhores, vocês me conhecem, sou o capitão Birobidjan e vocês são os escolhidos para participar dessa legítima revolução. Estamos prestes a criar uma nova sociedade onde todos somos iguais. Plantaremos milho, feijão, trigo, criaremos cabras e galinhas e assim não dependeremos mais da mão oculta do imperialismo que logo agonizará como previu nosso camarada Marx!
Daniel Abrahão	Com sua licença, seu Birobidjan, posso falar um instante? Meu nome é Daniel Abrahão, sei que o sr. é judeu, apesar do meu nome eu sou católico praticante, nasci lá onde o seu Marx nasceu e queria conversar sobre essa sua "revolução".
Capitão Birobidjan	Pois bem, meu camarada, nessa nova sociedade não teremos mais religião, nosso trabalho e cooperação serão nossos dogmas a partir de agora!
Daniel Abrahão	Pois começamos mal então, da minha religião eu não abro mão, tenho sempre minha Bíblia comigo, ela tem as respostas para tudo na vida e apesar de seu povo tentar desacreditá-la, ela é o guia da humanidade e sempre será. O Sr. está sozinho e precisa me ouvir. Preste atenção portanto. Faça um poço fundo o suficiente para se proteger dos inimigos e esconder essa sua arrogância, leve uma Bíblia e seu chimarrão e fique por lá, lendo e refletindo, é só o que importa!
Capitão Birobidjan	Absurdo! Temos que transformar as sociedades de todos os países para um pensamento comunista onde todos tenham oportunidades iguais, segundo nosso sábio inspirador Karl Marx, uma sociedade onde a foice e o martelo abrirão caminho para a verdadeira liberdade!
D. Abrahão	A verdadeira liberdade? O Sr. tem família Sr. Birobidjan?
C. Birobidjan	Sim, tenho, claro! A companheira Léia e meus dois filhos, por que?

Quadro 2 – Roteiro

(conclusão)

Daniel Abrahão	Pois será que o capitão aí consegue fazer o que bem entende dentro de sua casa? Consegue fazer com que sua esposa e filhos acreditem em suas ideias? Pois lhe confesso que eu não consegui quando vivi os anos da imigração. Minha esposa Catarina era mais forte do que eu e ela tomava todas as decisões. Como vês, eu posso viajar no tempo, e já tive oportunidade de visitar o autor do livro que narra a vida de um tal capitão Birobidjan, que não conseguiu nem escolher o nome dos filhos...
Capitão Birobidjan	Isso até é verdade, mas minha mente e meu corpo estão ocupados com a construção de uma nova sociedade igualitária, a qual erguerei para meus filhos não importa que nome eles tenham, desde que sejam companheiros como a cabra, o porco e até aquela galinha traidora que não colabora com nada. Olha, seu Daniel, sou muito grato ao que vocês imigrantes fizeram aqui no Rio Grande, mas eu venho da Rússia e acho que essa conversa não vai terminar bem. Além do mais, essa ideia de viver num poço, convenhamos, que absurdo! Com todas essas áreas improdutivas mundo afora para serem transformadas em colônias agrícolas, livre do capitalismo...
Daniel Abrahão	Sobre absurdos nós dois podemos conversar tranquilamente. No meu poço eu sou o comandante da minha revolução. Lá não há ninguém para rir de mim, somos só eu, minha Bíblia e meu chimarrão. Se queres ser líder de alguma coisa e não te agrada a ideia do poço, achas então um bote onde caiba somente tu e teu ego e te lança ao mar. Assim não ouvirás os risos dos outros que debocham de ti!
Capitão Birobidjan	Se estás satisfeito com o seu calabouço, melhor pra ti. Ambos somos idealistas, meu ideal é diferente do teu. Tu queres manter teu mundo como ele é, e todos te aceitam porque te tomam por louco. Eu quero mudar o mundo, mas ninguém me aceita pois me tomam por louco. Somos soldados, cada um em seu exército de um homem só, tentando impor nossas ideias a ferro e fogo.

Fonte: Elaborado pela autora

3 PLANEJAMENTO DIRECIONADO

Em Wiggins e McTighe (2019), o planejamento direcionado guia o aluno rumo à compreensão do conhecimento, ao invés de assimilar e recordar o estudante é conduzido a compreender o conteúdo. Os autores especificam que “um bom planejamento, tem menos a ver com a aquisição de novas habilidades técnicas e mais com aprender a ser reflexivo e específico sobre nossos objetivos e suas implicações” (Wiggins; Mctighe, 2019, p.14).

3.1 Compreendendo as vertentes do planejamento reverso

Na prática, o planejamento reverso requer uma mudança na qualidade de

pensamento do planejador: “pensar muito sobre as aprendizagens específicas almeçadas, antes de pensar sobre o que nós, como professores, vamos fazer ou oferecer nas atividades de ensino e aprendizagem” (Wiggins; Mctighe, 2019, p.14). Assim a ação de planejar ganha nitidez, pois o termo “reverso” agrega o sentido de começar pela compreensão clara do destino. A vertente da ação/reflexão no planejar que parte da meta que se quer alcançar, carrega em mente, não só o que os alunos devem compreender ao fim do processo, mas também o que evidenciará a compreensão das aprendizagens desejadas.

John Hattie (2017) elenca dois princípios para o sucesso da aprendizagem direcionada:

- a) Ser claro sobre o que deve ser apreendido a partir das aulas, o objetivo da aula;
- b) Critérios de sucesso: Como saber se a aprendizagem foi alcançada?

Em concordância com Wiggins & McTighe (2019), Hattie (2017) ressalta que a transparência dos objetivos do professor fortalece as bases de confiança com os alunos, intensificando o envolvimento das partes. “Obter evidências de compreensão significa elaborar avaliações que evocam transferibilidade: descobrir se os alunos são capazes de mobilizar sua aprendizagem e usá-la de maneira sábia, flexível e criativa” (Wiggins; Mctighe, 2019, p. 47).

Tanto a transparência dos objetivos do professor, defendida por Hattie, como o princípio da transferibilidade, com destaque à compreensão do conteúdo, evidenciado em Wiggins e McTighe (2019), se conectam ao foco deste artigo e impulsionam a pergunta central: “De que forma o planejamento direcionado e a reflexão em conjunto entusiasma para o estudo das vozes plurais na obra de Josué Guimarães - *A ferro e fogo I - Tempo de Solidão*, da literatura Sul-rio-grandense?” As atividades propostas pela docente e levadas a cabo pelos discentes atenderam às proposições do planejamento reverso, tanto no que tange à transparência dos objetivos no plano de ensino, previamente conversados no início do semestre, como na constatação da compreensão efetiva do conteúdo, pelo princípio da agilidade e flexibilidade em transferir o conhecimento adquirido nas leituras, interconexões criativas e intertextualidades direcionadas nos atravessamentos dos diversos temas transversais contemporâneos, e por fim, na produção do artigo acadêmico. A seguir destaque a abertura de espaço para práticas interdisciplinares com foco nos princípios da colaboração e transferência.

3.2 Reflexão docente: otimização do planejamento colaborativo

Alguns dos teus poemas e muito dos teus versos não precisam estar impressos em Tinta e papel: eu os carrego de cor e, às vezes, brotam espontaneamente de mim como se fossem meus, e há de convir que a glória maior do poeta é conceder essas parcerias pelo mundo (Campos *apud* Trevisan; Helfer; Ruas, 2022, contracapa).

A citação de Paulo Mendes Campos alude pela via poética ao trabalho colaborativo, uma via que oportuniza à escola e aos professores incluir os temas transversais da Base Nacional Comum Curricular, por meio de ações que promovam o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares na abordagem contextualizada dos temas contemporâneos. Com vistas a cumprir os objetivos específicos dos atravessamentos, os professores devem dialogar de forma colaborativa entre si, coadunando em alargamento de suas competências interdisciplinares, uma vez que a abordagem de diferentes perspectivas de um mesmo problema, não só viabiliza a solução de questões corriqueiras, como oportuniza o desenvolvimento da compreensão sistêmica, potencializando a criatividade na resolução de questões futuras. Para Alarcão (2011, p. 63), o florescimento deste dinamismo conduz os professores a situar-se “num horizonte mais abrangente que perspectiva a sua função e a da escola na sociedade em que vivemos”.

A prática interdisciplinar “Poéticas de Bem Viver”, ocorrida no dia 30 de junho de 2022 é um exemplo de diálogo colaborativo, pois docentes e discentes de disciplinas diversas vivenciaram o encontro orientado pela expressão corporal e pela leitura das obras da literatura Sul-rio-grandense, visando à troca e à reflexão conjunta sobre o humano e o papel do simbólico e do literal na prática acadêmica. No espaço idealizado por docentes de

pedagogia e artes cênicas, as professoras estimularam o atravessamento de temas contemporâneos com o uso de recursos lúdicos e poéticos nas discussões e dinâmicas criativas, culminando em quebra inesperada de rotina, reflexão conjunta interdisciplinar entre docentes e discentes, e compartilhamento de ideias. Neste viés, abordarei na próxima seção, a geração de entusiasmo nos processos de ensino e aprendizagem, a partir da interface com o lúdico.

3.3 Planejamento direcionado das aulas: interface com o lúdico

A metodologia aplicada no componente curricular Literatura Sul-rio-grandense, evidencia o lúdico em práticas corriqueiras, tais como: sorteio de temas com base em cores; montagem de Lego como manifestação simbólica de apresentações; brincadeiras para expressar o humor com o uso de palavras ao acaso; intertextualização criativa de obras através do desenvolvimento de esquetes teatrais, podcasts, simulações de entrevistas, *World-cafés*, etc.

Com vistas a compreender melhor o mecanismo dessa interação e a geração de entusiasmo para o estudo das obras literárias, apoio-me em Goldmeyer (2002) ao afirmar que o lúdico é um elemento da cultura indispensável na vida de todos, pois contribui para o deslocamento do estresse dos afazeres diários para a calma dos encontros consigo e com o outro. A autora, em consonância com Marcellino (2001 *apud* Goldmeyer, 2002), preocupa-se menos em definir o lúdico como conceito, e mais “como um elemento cultural e social em constante processo de desenvolvimento”. Já Vygotsky (2000 *apud* Meier; Garcia, 2007), em uma leitura singular sobre as origens do lúdico na psique do homem, defende que o ilusório e o imaginário na criança são as circunstâncias de surgimento do jogo, uma vez que este

é imanente ao domínio do simbólico. A criança fantasia a realidade que deseja lançando mão de símbolos, assim o brincar torna-se o mecanismo de realização de seus desejos. Kishimoto (1999), por sua vez, levanta reflexões acerca da possível variação de significados nos jogos - um jogo de tabuleiro pode servir tanto como brinquedo, quanto como material pedagógico, se usado no ensino de cálculos matemáticos.

Goldmeyer baseia-se em Moyles para dizer do prazer universal da ação de brincar como elemento gerador de alegria e entusiasmo frente à vida e à aprendizagem. A autora acrescenta que embora essa ação não precise de uma sala de aula específica, “o brincar é sempre estruturado pelos materiais disponíveis para os participantes” (Moyles, 2002, p. 25 *apud* Goldmeyer, 2002). A autora inspira e marca pautas sobre o tema, com o qual procura abrir os horizontes pedagógicos dos profissionais da área de ensino e aprendizagem:

Entendo que brincar, jogar, ter lazer contêm, na sua essência, o mesmo sentido, embora se diferenciem, dependendo da situação, do momento, do contexto em que estão inseridos e das pessoas que os definem. Diferentes pessoas empregarão os termos conforme as suas vivências, experiências e realidades, não se preocupando com a precisão na definição dos termos. Percebo, que em todos os termos, a atitude lúdica está expressa. Todos levam, em um determinado momento, à alegria, ao prazer, ao desafio, ao risco, à fascinação, à interrupção da rotina, ao mistério seguido pela descoberta, pela imaginação, pela fantasia e pela criatividade. Entendo que todos, de alguma forma, participam do processo de aprendizagem do ser humano e concebem um comportamento lúdico (Goldmeyer, 2002, p. 74).

Goldmeyer também enfatiza seu enfoque no lúdico, como elemento imprescindível na formação contínua e na

aprendizagem diferenciada dos indivíduos. Isso se deve ao fato de que por meio do lúdico, o ciclo de superação de obstáculos e geração de novos desafios não cessa, sempre alinhado às exigências do tempo e das culturas. Trata-se de um presente no presente, pois é no aqui e agora que possibilitam-se mudanças e vivências. São geradas indagações e reflexões no instante vivenciado, em momentos de descontração. Dessa maneira, a autora se mostra em concordância com Marcellino (1999, p. 81 *apud* Goldmeyer, 2002, p. 164), no contraponto que vai de encontro à valorização do momento presente na escola:

Marcellino afirma que o ideal da escola está voltado para o futuro, não havendo portanto a valorização do momento presente; seu objetivo é a formação para o futuro. Em contrapartida, uma pedagogia educacional que valoriza o lúdico encontra-se estreitamente vinculada à valorização do momento presente, jamais abrindo mão do prazer que pode acompanhar o saber.

Em suma, a criança que é constantemente desafiada a participar e conviver pela via criativa do prazer e da diversão, aumenta as chances de assimilar a resolução de problemas e de lidar com diferenças interpessoais de forma criativa. Isso a torna mais apta a enfrentar, também de maneira criativa, a resolução de problemas na vida adulta.

3.4 Planejamento direcionado na metodologia ativa

Alarcão (2011) descreve o tempo em que vivemos como a era da informação e da comunicação. Apoiando-se em Morin (2000), a pesquisadora salienta que informação e conhecimento são conceitos distintos, e que a informação em rede, tal como a vivenciamos hoje, corrobora o fato de que a escola não detém o saber, e o papel do professor não é mais o de

transmitir conhecimento. Nesse contexto, orientado pela metodologia ativa, esse profissional se reinventa, tornando-se o agente operador na construção do conhecimento junto ao aluno, orientando-o e estimulando-o no crescimento de seu próprio protagonismo em sala de aula. Dessa maneira, o aluno, além de ser um construtor de seu próprio saber, capacita-se a gerir e aplicar criticamente seu patrimônio informacional. A este respeito Morin destaca que informação não organizada não é conhecimento nem saber, tampouco poder. Nesse contexto, Alarcão (2011, p. 18) provoca a escola descrevendo a crescente demanda pelo desenvolvimento de competências interlocutoras na transformação de informação em conhecimento. “O pensamento e a compreensão são os grandes fatores de desenvolvimento pessoal, social, institucional, nacional, internacional.”

4 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Produto de um longo período de pesquisa, a BNCC surgiu em 2017 como fonte normativa que orienta professores e instituições de ensino, tanto na elaboração de currículos quanto no planejamento de disciplinas, entre outros aspectos. A BNCC define de forma orgânica e progressiva as etapas de aprendizagem essenciais a que os alunos do ensino fundamental e médio têm direito. A Base Nacional Comum Curricular é guiada por princípios éticos, políticos e estéticos, com o objetivo de promover a formação integral e inclusiva, bem como contribuir para a construção da cidadania dos indivíduos em uma sociedade justa e igualitária.

4.1 Temas transversais

Toda profissão requer diretrizes e orientações sobre os conteúdos específicos a serem abordados nas etapas, auxiliando assim, no planejamento das ações

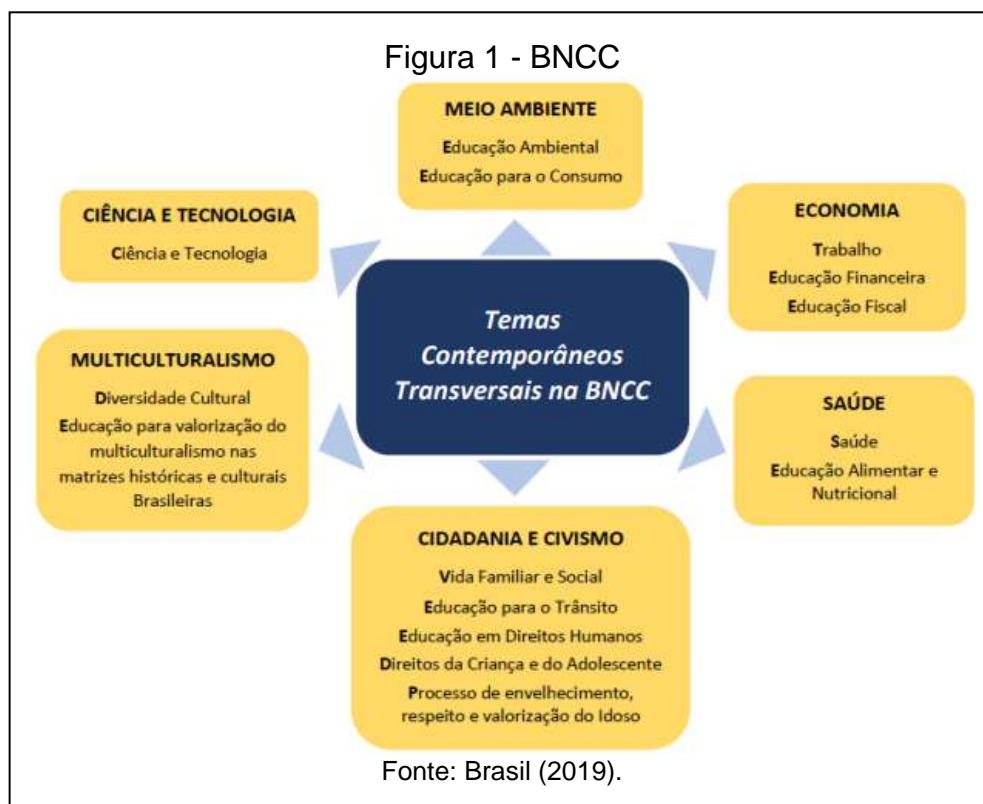
a serem realizadas. No Brasil, os professores contam com a BNCC como padrões nacionais orientadores que balizarão as ações das instituições de ensino. Além disso, o professor deve integrar ações inclusivas dentro da sala de aula na elaboração das experiências de aprendizagem. Sob esta perspectiva, Wiggins e McTighe (2019, p. 14) salientam o desenvolvimento de competências reflexivas e específicas em relação aos objetivos almejados e suas implicações.

Através da abordagem dos Temas Transversais Contemporâneos (TCTs), a BNCC cumpre o objetivo de evitar que a educação formal se restrinja apenas a conteúdos abstratos, sem abordar temas atuais e contextualizados, relevantes para a sociedade e para o desenvolvimento do estudante como cidadão. Os TCTs devem ser incluídos no currículo como conteúdo a ser ministrado pelas diversas áreas de conhecimento, de forma transversal.

A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada.

Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (Brasil, 2019, p. 24).

Na BNCC, os TCTs foram expandidos para quinze, distribuídos em seis macroáreas temáticas, dispostas na imagem abaixo.



Nesse viés, a abordagem transversal neste artigo consiste em intersecções de temas transversais relacionados às macroáreas do Multiculturalismo e da Cidadania e Civismo, a saber: diversidade cultural; educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; vida familiar e social; educação em Direitos Humanos, como aprofundado na próxima seção.

5 VOZES PLURAIS NA OBRA A FERRO E FOGO I – TEMPO DE SOLIDÃO

O romance do autor Josué Guimarães é marcado pela presença de vozes plurais, tanto protagonistas quanto secundárias, em parceria com outras vozes em estágio embrionário, que em conjunto delineiam, não só as lutas do imigrante alemão no Rio Grande do Sul, mas também as lutas do negro e do índio em busca de igualdade e reconhecimento social, marcando a diversidade étnica que configura a população do estado nos dias atuais.

5.1 O eco da voz de Josué Guimarães

Guimarães abre o romance com destaque para o protagonista secundário um personagem esférico no papel do imigrante bonachão Gründling, alemão de caráter ambicioso, que enriquece ao longo da trama com negócios escusos e não escusos. Em seguida, o autor evidencia o imigrante pobre, representado por Daniel Abrahão e Catarina Schneider. O casal desembarca do bergantim *Protetor* no Rio Grande do Sul em julho de 1824, carregados de ilusões de uma vida digna, abundante em terras e com mesa farta. Algum tempo depois da chegada, Catarina Schneider adianta-se ao marido em uma atitude surpreendente, revelando-se uma personagem esférica que cresce como protagonista principal, ao agarrar a oportunidade de tomar posse com a família de terras distantes ao sul, na fronteira com o Uruguai. Ocorre que sem saber, os Schneider acobertariam Gründling na véspera de uma guerra, no negócio de contrabando de armas para o inimigo. Josué Guimarães dessa forma, dá visibilidade à saga da mulher imigrante pobre, que enfrenta toda sorte de privações, abusos e violências, solidificando-se como protagonista principal. Catarina Schneider é a personagem em constante reinvenção, fiel ao marido e aos filhos, dá a volta por cima

sem delongas, cresce e é respeitada como cidadã de atitude e mulher de negócios. Preserva a si e sua família, bem como apoia os amigos compatriotas que dão voz ao imigrante que se rebela na incessante luta reivindicatória dos direitos prometidos e procrastinados pela Coroa Portuguesa desde seu ingresso no Brasil:

São os imigrantes alemães vivendo suas misérias e desencantos, suas conquistas, seus momentos de ternura e saudade, seu trabalho de sol a sol, suas desavenças, rancores e ódios. É o desespero de quem se vê de uma hora para outra, jogado em terras distantes. Castelhanos e índios, caudilhos e politiquinhos, soldados e prostitutas, formando o pano de fundo da vida dos que chegaram ao Brasil atraídos por promessas e garantias fugazes. O futuro que sobreveio a lutas e privações, tudo conseguido a ferro e fogo (Guimarães, 1982, Contracapa).

Contribuindo para construir atravessamentos multidisciplinares, relacionando a saga de Catarina Schneider à da protagonista de “A voz do empoderamento” (2022), filme baseado em livro - conta a história de uma jovem indiana que, enganada e vendida para um bordel, aprende a usar suas conexões no submundo para virar o jogo e conquistar o poder sobre sua vida. Catarina Schneider e a jovem indiana compartilham a resiliência, qualidade que as leva a superações impensáveis, especialmente para quem desconhece as artimanhas do destino. Guardam em comum também o ódio por seus traidores, porém para superá-lo, faz-se necessário em ambas, uma vida de trabalho.

Josué Guimarães utiliza o personagem Gründling no início da trama, para descrever o negro e o índio na conjuntura histórica que se apresenta, conotando sua visibilidade, à sombra do imigrante alemão. O Negro e o Índio em *A Ferro e fogo I*, têm o lugar de fala roubado pelo imigrante bem-sucedido, que os vende a

preço de ouro na mesa da bodega. Ainda embrionárias, essas vozes, ao longo da história do Brasil tomam para si seu lugar de fala, mas não por Josué Guimarães, que as notabiliza amiúde forjadas na boca de Gründling, como “invenções de Deus e do Diabo”, conforme o excerto:

Ouro é o que vale – insistiu no seu bom alemão. - Digo a vocês agora que Deus inventou o negro para derubar mato, cavar terra e carregar água. Não há sol que consiga queimar sua pele, as patas e as mãos deles têm tais cascos que fazem inveja de quanta mula existe por aí, da Feitoria às bandas do Uruguai. [...] Para domar cavalo xucro, campeirar, marcar boi, castrar bicho e servir mate, o que vocês pensam que o Diabo inventou? Digam, se forem capazes. Pois eu digo, seus imbecis, que para isso o diabo inventou o índio, o bugre, que forma com o cavalo um só corpo, que segue rastro de gente ou de bicho, que tem um nariz capaz de cheirar um tigre a uma légua de distância. Haverá alguém ali em condições de afirmar que ele, um Cronhardt Gründling, nascido em Ohlweilliger Simmern mentia ou simplesmente exagerava? (Guimarães, 1982, p. 5-6).

Zilberman (1985) identifica operadores de ordem popular, como vestimentas, hábitos e a maneira de falar, bem como operadores de ordem erudita, para configurar a representação peculiar do Gauchesco. Entre esses elementos, destaca-se a figura mítica do centauro. Thomas Bulfinch (2000) relaciona os centauros a monstros com a cabeça e o tronco de homem e o corpo de cavalo - os únicos monstros da antiguidade mitológica, a quem são atribuídas boas qualidades, a ponto de serem bem-vindos na sociedade humana. O mais destacado de todos é Quíron, tornando-se notório pelas lições de Apolo e Diana, que o transformaram em habilidoso na caça, medicina, música e em profecias. “Quíron foi o mais sábio e justo dos centauros e, quando morreu, Júpiter colocou-o entre as estrelas, como a

constelação do Sagitário” (Bulfinch, 2000, p. 156). Se Júpiter celebrou Quíron, após sua morte, com a constelação de Sagitário, por que o gaúcho, em seu inconsciente coletivo, não celebraria o índio na figura do centauro? Ao menos é o que sugere Josué Guimarães, na fala de Gründling, visto que, “[...] o diabo inventou o índio, o bugre, que forma com o cavalo um só corpo [...]”.

Enriquecendo audaciosamente o discurso de Gründling, o autor faz uma associação nas entrelinhas do texto, aproximando o negro e o índio do imigrante pobre e explorado, como mostrado a seguir:

Olhem só para as mãos deste negro cativo que veio da nobre e generosa Hamburgo e que atende pelo nome de Daniel Abrahão Lauer Schneider – o outro nem sequer levantou os olhos, já não ouvia mais. – Cabelo cor de milho, barba igual a esta minha, e vejam só o que ele veio fazer aqui nesta terra de bugre e de mata virgem. Não venha dizer que só assim se pode sustentar mulher. Escuta aqui, seu cavalo alemão, assim não se ganha dinheiro nem em dois séculos (Guimarães, 1982, p. 6).

Com base nas ideias de Zilberman (1985) que, independentemente da hipótese em que se baseia a referência histórica, a defende como fonte de criação literária, contribuindo para sua revisão em movimentos de ida e volta que enriquecem ambas afirmo que Josué Guimarães, nas entrelinhas de seu texto, como exemplificado nos trechos anteriores e nos próximos, faz alusão aos primeiros sinais dos conflitos Cisplatinos e ao término da guerra, respectivamente. Ele demonstra assim, os fundamentos históricos da formação da literatura Sul-rio-grandense como base do contexto literário:

Daniel Abrahão caminhou um pouco pelo campo próximo, fazendo a digestão, quando avistou dois vultos a cavalo; viu quando apearam à porta da casa, a luz do lampião balançando na mão de José Mariano. Os homens

entraram, reparando no índio do lado de fora, espingarda na mão, cara desconfiada. Juanito ouviu a conversa. Eram dois soldados que vinham dos lados do Uruguai. Levavam notícias de um movimento estranho na fronteira, assim como se estivessem em preparativos de guerra. Comunicariam o fato ao comando da guarnição de Rio Grande (Guimarães, 1982, p. 20).

Valentim Oestereich fazia parte do último piquete a retornar da fronteira. Catarina ficou sabendo por ele que a Guerra Cisplatina terminara havia dois meses. – E que ficaram vocês fazendo por estes lados? – perguntou ela desconfiada, vendo os companheiros de Oestereich num dos caponetes. Ele disse, vadiando. Terminada a guerra, havia começado outra, correndo atrás de mulheres tresmalhadas, elas andavam aos magotes pelos arredores dos povoados, seguindo o rastro das tropas desmobilizadas. Comendo gado gordo, que era tempo, comemorando a paz, afinal. [...] Catarina surpresa: quer dizer que a guerra acabou? (Guimarães, 1982, p. 98).

Neste romance, Josué Guimarães também apresenta a mulher levada à prostituição, como uma voz plural que emerge imanente à guerra, por “efeito colateral”. À mercê da própria sorte, essa mulher encontra na venda de seu corpo um meio de sobrevivência. O autor revela também uma faceta mais glamorosa da prostituição na presença de Izabela no casamento de Sofia e Gründling. Dona do bordel de Porto Alegre, a cafetina recebe a incumbência de manter os convidados adequadamente entretidos com as meninas do bordel, após a benção do padre e o abundante jantar no casarão do amigo.

Sofia caminhava lentamente, com dignidade. Izabela a pensar no dinheiro que faria com uma menina dessas no seu salão. Bastaria tê-la encontrado antes de Gründling. Quase sem nenhuma pintura, seu rosto era perfeito. Os grandes e calmos olhos azuis contrastando com a

roupagem branca, os lábios entreabertos, fisionomia séria. O padre evitando olhar para a barriga, o livro litúrgico aberto, nervoso. [...] Só Izabela sem nada entender, lembrando-se, um pouco preocupada, de que àquela hora o salão já começava a receber a freguesia de sempre, Dolores tomando conta do negócio, os últimos soldados chegados da guerra tomando conta das mesas e das mulheres, iniciando pela décima vez a borraqueira em comemoração pela paz. [...] Todos o imitaram. Gründling afastou-se de Sofia, chamou os amigos e confidenciou, de língua mole, que Izabela havia preparado a continuação da festa na casa dela. Cada um recebe a esposa que merece, mulherio escolhido a dedo para meus convidados. Tudo por minha conta (Guimarães, 1982, p. 112, 115 e 116).

Guimarães ressalta também a voz plural do imigrante alemão que se rebela. Alguns reinventam-se criando seu espaço na sociedade, como a emblemática Catarina Schneider, outros pagam com a vida por sua rebeldia, não obstante marcarem o caminho de deslocamentos históricos com inevitável reflexo na configuração da sociedade Sul-rio-grandense de hoje. Zilberman (1985) afirma que vozes plurais são mais do que personagens ficcionais, pois representam o contexto, e por este, também o autor em sua autorreflexão, seja ela histórica ou não. “A autorreflexão é um procedimento mais frequente na poesia, gênero em que o autor, ao empregar a primeira pessoa, pode falar em causa própria, sem delegá-la a algum ser fictício que o representa”. A genialidade de Guimarães corrobora Zilberman, mesmo em prosa, como demonstram os excertos a seguir, respectivamente:

Carregando Juanito consigo, Catarina iniciou os primeiros contatos com seus amigos nas colônias, ao pé da serra. Queria comprar sua produção para vendê-la em Porto Alegre e Rio Grande. A mulher de Felipe Darmian, Eva Margarida, disse a ela: - Aqui tudo o que se tira da terra é vendido para os empórios de um tal de

Gründling. Paga bem – Pois eu pago mais. – Felipe, ouve o que Catarina está dizendo. O homem veio, ses-troso, reconheceu a mulher de Schneider. [...] Então, querem fazer negócio comigo? [...] Virou-se para a mulher [...]: - Quando os compradores dele aparecerem por aqui diz que não temos nada para vender (Guimarães, 1982, p. 121).

Meia noite passada, os alemães vindos de São Leopoldo começaram a voltar para o casebre da velha Ponte do Riacho. [...] Patrulhas andavam prendendo os que ainda se aventuravam pelas ruas, o toque de recolher havia sido dado. [...] Oto ainda disse em voz baixa: - Os Caramurus adiarão a fundação da sociedade. Esta vencemos. Engerer ficou fazendo companhia ao major. Disse, fiquei com pena dos pobres negros, eram os mais visados. Vi um deles morrer quase do meu lado, um soldado atirou a queima-roupa. Outros dois homens morreram no Beco dos Ferreiros. Deve ter morrido muita gente, isso só saberemos com o tempo. O principal, disse Oto Heise, é que eles não conseguiram o seu intento esta noite. [...] Ouviram a voz de Decker, sou eu, João Jacob. Entrou sem conter as lágrimas. Krieger havia morrido antes de chegar à casa do médico, estava lá, agora, deveriam pensar o que fazer de manhã. Heise disse, malditos ainda pagarão caro por isso. [...] (Guimarães, 1982, p. 209-210).

Permanece, porém, a reflexão acerca do que pode ser depreendido do silenciamento do negro e do índio na obra de Josué Guimarães. Nesse sentido busco um espelhamento de *A Ferro e Fogo I - Tempo de Solidão* com *Canaã*, de Graça Aranha, para desenvolver uma linha de raciocínio acerca das reverberações em ambos, do discurso científico-racial vigente na segunda metade do século XIX no Brasil. Schwarcz (1993 *apud* Bahia, 2014) afirma que o IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro foi um importante ponto de encontro da elite intelectual do Rio de Janeiro no período. O IHGB auscultou e difundiu teorias etnológicas e

antropológicas que posicionaram o estudo de etnias negras e indígenas sob a lente conservadora do homem branco europeu. Essa instituição federal teve dentre seus sócios um alemão que defendia a miscigenação como um processo em que o homem branco prevaleceria soberano a todos. Assim, me volto a Graça Aranha, que apresenta no personagem Lentz, em *Canaã*, o correlato de Gründling, em *A Ferro e Fogo I*. Lentz carrega o discurso do imigrante alemão que advoga, não só a inferioridade dos nativos brasileiros devido à debilidade da raça, mas também a incapacidade do negro gerir sua própria vida, necessitando do domínio do homem branco para guiá-lo (Bahia, 2014).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões delineadas neste estudo direcionaram-me para diferentes compreensões. A primeira consiste na presença das vozes plurais em *A Ferro e Fogo I - Tempo de Solidão*, não só como ambiência do romance, em que a contextualização histórica, cultural e social da imigração alemã no Brasil oitocentista se vivifica na exploração daqueles que, à parte da elite exploratória e da coroa portuguesa, lutam por conquistar seus direitos e construir suas cidadanias. Poucos são os que deixam de ser contexto para transformarem-se em autores do próprio texto, como é o caso de Catarina Schneider e Daniel Abrahão. Tantos são os negros e índios que sucumbem às rebeliões, não obstante marcarem o caminho a ser trilhado pelos que virão. Surge porém, a reflexão deflagrada nas entrelinhas do silenciamento do negro e do índio, da qual depreende-se as reverberações no texto literário, de uma realidade não exposta em Guimarães, a saber a da hegemonia científica do homem branco europeu, que descreditou a pluralidade racial, sabotando-a aqui por meio de instituições oficiais.

Os encontros inspirados na

metodologia ativa do *World-café* potencializaram as reflexões dos estudantes, sensibilizando-os em relação a temas como a valorização da escuta de vozes plurais. Dialogar sobre o silêncio do índio e do negro na obra, e a continuidade por séculos da ausência dessa escuta, provocou discussões e momentos de questionamentos sobre as linhas invisíveis nas histórias da vida de tantos personagens e protagonistas da história do Rio Grande do Sul.

Concluo finalmente, que jogos e brincadeiras são chaves de acesso às origens do lúdico na criança que remanescem na psique do adulto. Para Vygotsky (2000 *apud* Meier; Garcia, 2007) trata-se em outras palavras, de alcançar o domínio de símbolos no imaginário, usando-os por exemplo, para transmutar o stress cotidiano em calma, abrir-se para o encontro consigo e com o outro, e assim, construir reflexões e compreensões conjuntas, gerando entusiasmo e foco na aprendizagem do momento presente. A brincadeira e o jogo como instrumentos pedagógicos trazem alegria para o ambiente de aprendizado, e esta é benéfica a todas as faixas etárias. O lúdico reivindica igualmente, não só a superação de desafios, como a proposição incessante de novas etapas, incrementando-se o interesse pela aprendizagem, que se torna diferenciada, tanto na educação infantil, quanto na formação continuada de jovens e adultos - de que outra forma poder-se-ia entusiasmar estudantes, após uma jornada de oito horas de trabalho diárias, para quatro horas dedicadas ao estudo de obras literárias em sala de aula? *Presente no presente*, título deste artigo, diz respeito pôr fim, às significações da palavra "presente", como dívida no dia de hoje e como presença real no aqui e no agora. Visto que é no momento presente que o lúdico, em suas diversas manifestações, viabiliza e flexibiliza mudanças, ao gerar indagações e reflexões no instante vivenciado. A potência da maleabilidade do fazer lúdico merece

ser resgatada como recurso pedagógico que atrela a construção da aprendizagem no momento presente aos alicerces da escola do futuro.

REFERÊNCIAS

A VOZ do empoderamento. Direção e roteiro: Sanjay Leela Bhansali. 2022. (154 min). [Visualizar item](#)

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BAHIA, RYANNE F. Monteiro. O discurso raciológico na literatura brasileira: Canaã de Graça Aranha, UFC/CE. *In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA*, 29., 2014, Natal, RN. **Anais [...]**. Natal, RN, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos**. Brasília, DF: MEC, 2019. [Visualizar item](#)

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia: histórias de deuses e heróis**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOLDMEYER, Marguit Carmem. **O lúdico numa comunidade Teuto-Brasileira**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2003.

GUIMARÃES, Josué. **A Ferro e Fogo I: tempo de solidão**. Porto Alegre: L&PM, 1982.

HATTIE, John. **Aprendizagem visível para professores: como maximizar o impacto da aprendizagem**. Porto Alegre:

Penso, 2017.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem:** contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. Curitiba: Edição do autor, 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

TREVISAN, Armindo; HELFER, Dulce; RUAS, Tabajara. **O melhor de Mário Quintana.** Porto Alegre: AGE, 2022.

VERÍSSIMO, Érico. **Noite.** São Paulo: Globo, 1999.

WIGGINS, Grant; McTIGHE, Jay. **Planejamento para a compreensão:** alinhando currículo, avaliação e ensino por meio do planejamento reverso. Porto Alegre: Penso, 2019.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura gaúcha:** temas e figuras da ficção e da poesia do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: L&PM, 1985.

Recebido em: 11/11/2022

Aceito em: 14/06/2023



DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v11i1.217>

REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA EM CONFLITO: docência e (de)colonialidade

REFLECTIONS OF A TEACHER IN CONFLICT: teaching and (de) coloniality

Joseane Matias¹

Resumo: Este artigo, de cunho ensaístico, tem como objetivo discutir de que maneira é possível que professores ampliem seus horizontes diante de uma perspectiva decolonial da educação. Para tanto, apresenta, por meio de uma situação-problema relacionada ao cotidiano da escola tradicional, questionamentos iniciais que movimentam a escrita e a autor-reflexão. A partir dessa situação, discute a relação entre letramento e decolonialidade de um modo mais amplo, referindo-se à sociedade como um todo, usando como ponto de partida os estudos de letramento propostos por Street (2014) e Kleiman (2007) e os relacionados ao pensamento decolonial a partir de Cadilhe (2020) e outros autores. Essas discussões se conectam à noção freireana de educação emancipatória, a partir da qual são expostas proposições pautadas na adoção de uma postura decolonial na sala de aula, mais especificamente relacionada ao ensino de Língua Portuguesa, na defesa da ideia de que assumi-la requer do professor um posicionamento questionador, relacionado ao letramento crítico e engajado não só na defesa, mas na prática dos direitos humanos.

Palavras-chave: Letramentos. Decolonialidade. Ensino de Língua Portuguesa.

Abstract: This paper, of an essayistic nature, aims to discuss how it is possible for teachers to broaden their horizons in the face of a decolonial perspective of education. To do so, it presents, through a problem situation related to the daily life of the traditional school, initial questions that move writing and self-reflection. Based on this situation, it discusses the relationship between literacy and decoloniality in a broader sense, referring to society as a whole, using as a starting point the literacy studies proposed by Street (2014) and Kleiman (2007) and the related ones to decolonial thought from Cadilhe (2020). These discussions connect to Freire's notion of emancipatory education, from which propositions are exposed based on the adoption of a decolonial posture in the classroom, more specifically related to the teaching of the Portuguese language, in defense of the idea that assuming it requires the teacher a questioning position, related to critical literacy and engaged not only in the defense, but in the practice of human rights.

Keywords: Literacies. Decoloniality. Portuguese Language Teaching.

¹ Doutora em Linguística Aplicada. Docente da Faculdade Instituto Ivoti e da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo. E-mail: joseane.matias@gmail.com

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Numa certa terça-feira às 4 horas da tarde...

Eu estava ali, cercada de mentes pipocantes. Era uma turma de 6º ano, com 30 estudantes agitados, questionadores e hormonalmente afetados pela adolescência incompreendida. O papo da vez era o parque de diversões que se instalava no terreno baldio que ficava nos fundos da escola. Durante o recreio, boa parte da turma acompanhava a montagem dos brinquedos, alguns planejando andar em um deles assim que o parque estivesse montado, outros perguntando aos funcionários, pela cerca, sobre o valor dos ingressos, e ainda outros perplexos ao perceberem a precariedade com que toda aquela estrutura se sustentava no chão do terreno, com cepos de madeira e pedras soltas pouco cuidadosamente empilhados. Mas o recreio havia acabado, e havia uma proposta de atividades de sistematização (discurso direto e indireto!) esperando por aqueles estudantes. A gaveta parque de diversões teria que ser fechada, para que pudéssemos abrir a dos tipos de discurso e, de quebra, a do uso das aspas e do travessão. Essas gavetas eram tomadas de exercícios que traziam pequenos diálogos aleatórios a serem transpostos para discurso indireto. As mentes pipocantes se calaram, obedientes, para realizarem a tarefa proposta que, ao final do período, foi debatida em conjunto (por debatida em conjunto, lê-se corrigida conforme um gabarito que preparei previamente). A aula de Língua Portuguesa acabou, e então as mentes obedientes e entediadas tiveram que abrir, por fim, a gaveta da Matemática.”

Esta é uma narrativa real, entre tantas outras que eu poderia ter escolhido das lembranças da minha trajetória como professora, para ilustrar a educação uniformizante, disciplinadora e

descontextualizada à qual submetemos nossas crianças e adolescentes. Hoje, ao adentrar nas leituras e discussões sobre letramento e decolonialidade, é impossível para esta professora não sentir culpa. Culpa por uniformizar a turma e ignorar os interesses daquelas mentes pipocantes, que poderiam ter investigado a problemática do parque de diversões, entrevistado os responsáveis pela montagem dos brinquedos, denunciado a falta de estrutura e cuidados à comunidade e tantas outras possibilidades perdidas. Ainda assim, seria possível trabalhar os tipos de discurso, o uso do travessão ou das aspas, e esse estudo faria mais sentido para os estudantes, já que eles teriam o compromisso de, depois, fazerem as suas produções circularem naquele território e, quiçá, informar a comunidade sobre os riscos daquela situação.

Ao lembrar esse episódio hoje, sinto o peso de desempenhar o papel que Paulo Freire chama de opressor e, assim, contribuir, mesmo que de forma inconsciente, para um projeto muito bem articulado de fracasso da educação². Diante dessa (primeira) tomada de consciência, algumas questões vêm à tona: como estou lendo o mundo? Qual é o meu compromisso social neste mundo como professora? Em que medida tenho honrado esse compromisso? Este ensaio não tem a pretensão de responder tais perguntas, mas se propõe a discutir de que maneira posso, enquanto professora de Língua Portuguesa, ampliar meus horizontes (para ampliar, também, os dos estudantes) diante de uma perspectiva decolonial, de modo a não repetir práticas semelhantes àquela narrada aqui.

Para tanto, organizo este texto em quatro seções. Nesta primeira, a introdutória, como já foi possível perceber, apresento, por meio de uma situação-

² Referência a Darcy Ribeiro, por meio de sua conhecida frase “A crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto”, proferida num Congresso da SBPC em 1977.

problema, os questionamentos iniciais que movimentam esta escrita reflexiva. Na segunda seção, procuro discutir a relação entre letramento e decolonialidade de um modo mais amplo, que chamo aqui no texto de “macro”, referindo-me à sociedade como um todo. Já na terceira, com o intuito de refletir essa questão em um contexto mais “micro”, o da escola e da sala de aula, relaciono as discussões anteriores com as ideias freireanas de educação emancipatória, que coadunam com a noção de decolonialidade. Por fim, na última seção, esboço proposições pautadas na adoção de uma postura decolonial na sala de aula, mais especificamente relacionada ao ensino de Língua Portuguesa, levantando possibilidades de respostas aos questionamentos aqui expostos.

2 LETRAMENTO E DECOLONIALIDADE: UM OLHAR PARA O MACRO, QUE É NOSSA SOCIEDADE

O que nos faz pensar e agir de forma opressora, ainda que tenhamos, em nossos ideais, a proposta de sermos livres e protagonistas de nossa própria história? É incontestável afirmar que somos seres contraditórios: ao mesmo tempo em que desejamos, enquanto professores, formar indivíduos / cidadãos / sujeitos críticos, ativos e participativos, muitas vezes temos dificuldade de abirmos mão do controle sobre suas mentes (controle que, aliás, não passa de uma ilusão). O próprio uso do termo “formar”, advindo do Latim *formare*, que significa atribuir forma, modelar, já é representativo dessa dificuldade. Esta seção se dedica a registrar uma compreensão inicial e singular sobre a relação entre letramento e decolonialidade, a partir de uma breve revisão de literatura, relacionada a

impressões pessoais possíveis de dentro da minha bolha. E, falando nela, é a partir de um verbete criado por mim que trago aqui a definição de letramento que me faz sentido:

O letramento pode ser entendido como um conjunto de práticas sociais (Kleiman, 1995; 2005) centradas na leitura e na escrita. Trata-se de um fenômeno social (Street, 2017) essencial em todas as atividades que as pessoas desempenham nos diferentes grupos [de] que participam. Nesse sentido, envolve não só a decodificação, mas a compreensão dos sentidos, já que as formas como as pessoas usam a leitura e a escrita dependem dos contextos socioculturais em que essas ações estão inseridas. Embora a escola seja uma importante agência de letramento, vale lembrar que as pessoas fazem uso da leitura e da escrita para participarem de diferentes práticas sociais em seu cotidiano, ao longo de toda sua vida, nos mais diversos lugares e situações (Matias, 2020, p. 147).

Ao trazer esse conceito de letramento para esta discussão, retomo a concepção freireana de “palavramundo” (Freire, 1989, p. 21). Freire defende que a “leitura de mundo” extrapola a concepção do ato de ler como um simples processo de decodificação. Fazendo isso, ele coloca em discussão, ainda que não faça uso do termo, a importância do que hoje conhecemos por letramento crítico³. Para defender essa ideia, argumenta que “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (Freire, 1989, p. 9), o que quer dizer que compreender o que se lê depende de como percebemos as relações entre o texto e o contexto. Letramento, portanto, não se ensina. Pratica-se todos os dias, a partir da participação em diversas situações em que a cultura escrita se faz presente.

³ Compreendo o letramento crítico como um conjunto de práticas que visam a contribuir para que os indivíduos a se transformem em cidadãos socialmente ativos e, ao mesmo tempo, transformar a sociedade em uma democracia menos opressiva e mais igualitária.

Embora Street, um dos pesquisadores que embasam minha concepção de letramento, faça uma crítica, a partir de Freire, à pedagogização dos letramentos, é possível afirmar que as propostas de ambos se sustentam na relação entre linguagem e realidade. Tanto que, para Street (2014, p. 37),

a autoconsciência linguística e política se expressa através de formas sutis de construção do discurso e da oratória em que os participantes exprimem a diferença entre mensagem de superfície e o significado profundo de várias maneiras codificadas.

Em outras palavras, são os modos de fazer produzidos/construídos pelos participantes de determinada comunidade que definem os letramentos que devem prevalecer ali. Daí surge a necessidade de desnaturalizar os movimentos sobre letramentos, uma vez que há letramentos hegemônicos, coloniais (ou colonizantes), e são esses os privilegiados no contexto da escola e do trabalho, por exemplo. Esses letramentos hegemônicos e coloniais provêm de uma “imagem muito ocidentalizada e estreita do que seja o ‘letramento’, um modelo fundado nos usos e associações particulares do letramento na história recente da Europa e da América do Norte” (Street, 2014, p. 30). Na minha bolha, ou seja, na escola, privilegiar este e não outro gênero, esta e não outra variação linguística, este e não outro nível de linguagem significa reforçar que há letramentos mais importantes que outros, como ilustra, também, Vianna *et al.* (2016, p. 39):

A dicotomização desses conceitos pode ser concebida como uma visão ingênua, pois é questionável considerar os “letramentos vernáculos” como “autogerados”, “marginais”, “invisíveis”, representativos das “culturas locais”, em oposição aos “institucionalizados”, “regulados”, dos letramentos dominantes. Um exemplo simples é a

prática de contar com os dedos. Como podemos dizer que se trata de uma prática marginalizada se também está presente na escola, local onde os letramentos são tidos como “dominantes” e onde diversas formas de se fazer contagem matemática são aprendidas?

As problematizações trazidas por Street e reforçadas por Vianna *et al.* têm uma relação direta com o princípio decolonial, definido por Cadilhe (2020, p. 66) como

[...] a crítica aos processos de hierarquização e de modos de ser, de saber, de poder, que tradicionalmente classificam os saberes eurocêntricos, marcadamente branco, masculino, heterossexual, liberal como correspondendo uma norma a partir da qual são criadas oposições, sempre em níveis subalternizados.

O pensamento decolonial, portanto, propõe questionar e combater os ideais de colonialidade, provindos da colonização administrativa e territorial imposta pelo eurocentrismo há mais de seis séculos. Essa imposição a ser refutada emergiu da implantação do capitalismo neoliberal, que promove as relações de exclusão de países e grupos inferiorizados, reforçam as classificações binárias (masculino ou feminino, desenvolvido ou subdesenvolvido, superior ou inferior, branco ou preto, etc). Em outras palavras, para além do colonialismo, a colonialidade é um fenômeno histórico complexo pautado em um “padrão de relações de poder que opera pela naturalização de hierarquias territoriais, raciais, culturais, de gênero e epistêmicas” (Tonial; Maheire; Garcia Jr, 2017, p. 18). Nesse sentido, é importante considerar que, na bolha em que vivemos, privilegiam-se as formas de conhecimento do homem branco europeu.

Para Mignolo (2013, p. 23), a partir

das ideias de Fanon⁴, é necessário construir uma nova humanidade, o que significa

Começar por abandonar a ideia universal de humanidade que nos foi imposta pelo Ocidente, modelada sobre o ideal imperial de “homem branco, heterossexual e cristão”, e desfazê-la, para reconstruí-la na beleza e na incontável diversidade da vida, do mundo e dos conhecimentos. Estamos hoje todos e todas nesse caminho, o caminho de reduzir a universalidade do relato da modernidade à sua justa medida, reconhecer seus méritos e repudiar suas aberrações.

Na esteira dessas proposições de resistência, ainda, Boaventura Souza Santos (2019, p. 17) reforça a busca pela produção e validação de “conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado”.

Diante de tais considerações e retomando a concepção foucaultiana de que, enquanto seres sociais, somos atravessados por circuitos de poderes que tentam nos impor limites, padrões e comportamentos, é relevante que tenhamos, enquanto profissionais, seres humanos e parte, portanto, de um universo colonizado, a consciência que Freire chama de consciência crítica, em contraposição a uma consciência ingênua. Afinal, tais circuitos referidos por Foucault são sempre passíveis de resistências. É com base nessa concepção que o princípio decolonial busca criar um campo de reflexão, para que sejam consolidadas novas maneiras de ser e estar em sociedade. Dessa forma, a estreita relação entre letramento e decolonialidade é posta, aqui, em

discussão, entendendo a necessidade de elaborar um modelo de letramento “com vistas a dar conta dessa complexidade e a atender o que significa letramento para as pessoas que o adquirem” (Street, 2014, p. 53).

Compreendendo a escola como principal agência de letramento de nossa sociedade (Kleiman, 2007), é necessário que avancemos no debate sobre o real significado do letramento numa visão socioantropológica, assim como é imperativo que o debate decolonial chegue a esse espaço. Compreendendo a escola como a minha bolha (assim como a da grande maioria de meus colegas), tais reflexões, deveras conflituosas para quem é professor, tornam-se ainda mais necessárias e urgentes de serem reverberadas na nossa prática. Dessa forma, a próxima seção busca, em um nível mais “micro”, adentrar na discussão de letramento e decolonialidade na escola.

3 LETRAMENTO E DECOLONIALIDADE: UM OLHAR PARA O MICRO, QUE É A ESCOLA

Em primeiro lugar, é preciso termos consciência de que a bolha na qual transformamos a escola precisa ser estourada. Em Pedagogia da Autonomia, a esse respeito, Freire (1996, p. 15) lança a seguinte proposta:

Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver

⁴ Mignolo, no trecho aqui citado, refere-se à seguinte obra de Frantz Fanon: FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos.

A intimidade entre os saberes do currículo e os saberes relacionados à experiência social, defendida por Freire, faz jus à proposta de educação emancipadora, entendida aqui como aquela em que toda a sociedade trabalha pela construção de um olhar crítico e emancipatório para crianças e adolescentes. Ou seja, trata-se da construção coletiva de uma educação ancorada no princípio da igualdade das inteligências, a partir da qual o indivíduo tenha a oportunidade de tomar consciência de sua condição histórica e, assim, ter condições para (re)conhecer sua capacidade de transformar o mundo.

A escola é a sociedade. Ou seja: o que se passa dentro da escola não é mero reflexo do que se passa na sociedade; é, pois, a própria sociedade. E é por isso que a escola tem um grande potencial de ser agente de mudanças dessa sociedade. Talvez lá, dentro da bolha, não estejamos enxergando isso muito bem. E, fora da bolha, não fazem questão que enxerguemos. Afinal, uma sociedade opressora não tem o menor interesse em uma educação libertadora, emancipatória. Preferem a escola do “sempre foi assim”, em que práticas opressoras se perpetuam.

De fato, a escola do “sempre foi assim” é um espaço opressor e excludente, que tem ensinado a oprimir e a excluir. A rotina da escola do “sempre foi assim” se assemelha à de uma prisão: os estudantes são dispostos em salas/celas, atendidos por um professor/carcereiro. Há horário para tomar sol em um ambiente cercado e vigiado (o recreio). Além disso, uma regra é a de não ser permitido o acesso, pelos presos, a artefatos externos ao presídio. Aliás, na escola do “sempre foi assim” não é permitido pensar, apenas

repetir, a partir de um modelo no qual “se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (Foucault, 1999, p. 163).

Infelizmente isto não é uma alegoria. Não é incomum vermos práticas escolares centradas na tradição (isso mesmo! nem no professor, nem no estudante, nem no conteúdo). A bolha da escola, ao longo do tempo, não nos permite perceber o quanto estamos contribuindo para a normalização de ações sedimentadas em tradições limitantes, relacionadas à colonialidade. Essa bolha se refere ao que Freire chama de educação bancária. Para ele, esse modelo de educação

[...] conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em vasilhas, em recipientes a serem enchidos pelo educador. Quanto mais vai enchendo os recipientes com seus depósitos, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixam docilmente encher, tanto melhores educandos serão (Freire, 2005, p. 66).

Além disso, essa bolha provoca uma espécie de cegueira que não permite ver que nosso papel de professor se apaga para dar lugar ao de carcereiro. Dessa maneira, contribuimos para que se forme “um ciclo vicioso de uma formação desprendida da crítica social, implicando muitas vezes numa educação básica descompromissada com a justiça social e com os direitos humanos como princípios para a vida em comunidade” (Cadilhe, 2020, p. 59).

Dessa forma, estourar a bolha é urgente. Essa ação de resistência implica pensar e articular propostas educacionais que busquem romper com o modelo hegemônico, centrado na uniformização dos estudantes. Modelo esse impulsionado muitas vezes por ações

ditas eficientes para a produção de evidências de aprendizagem, tais como o encartilhamento de propostas pedagógicas, a aferição da aprendizagem em larga escala pautando o currículo das escolas⁵ e a formação de professores em massa por entidades de procedência duvidosa. Muitas são, enfim, as formas de uniformização. Sob esse ponto de vista, é essencial que se promova uma educação que esteja embasada em uma concepção de letramento plural, no qual o ato de educar contemple de fato o estudante, o cidadão, o humano. Para Hooks (2020, p. 26), o desafio está em ensinar a pensar, pois

Infelizmente, a paixão das crianças por pensar termina, com frequência, quando se deparam com um mundo que busca educá-las somente para a conformidade e a obediência. A maioria delas é ensinada desde cedo que pensar é perigoso. É lamentável o fato de que as crianças parem de gostar do processo de pensar e começam a ter medo da mente pensante. Seja em casa, com pais e mães que ensinam (de acordo com um modelo de disciplina e castigo) que é melhor escolher obediência autodeterminação, seja em escolas onde o pensamento independente não é um comportamento aceitável, a maioria das crianças em nossa nação aprende a suprimir da memória a lembrança de pensamento como uma atividade apaixonante e prazerosa.

Com muita frequência, lemos, nos textos que explicitam as filosofias das escolas, a preocupação com a formação de cidadãos éticos, participativos e críticos. Convém pensarmos, então, de que maneira a escola, como ela se organiza, está contribuindo para materializar o que contém em suas filosofias. Mais ainda: é preciso pensar por que defendemos a escola no modelo que

já sabemos que não cabe mais. E porque acabamos por reforçar a leitura da palavra, esvaziada de sentido, ainda que no nosso horizonte esteja a leitura do mundo. Na busca pela resposta a essas questões, Freire (2005, p. 43) aponta que

O grande problema está em como os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivem a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com opressor, é impossível fazê-lo.

Sim, na escola-bolha, por vezes, nos sentimos como se tivéssemos uma dupla personalidade: a de quem oprime e a de quem liberta. Especialmente quando propomos a opressão tendo a autonomia como objetivo. Freire ainda diria que precisamos diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Para tanto, poderíamos começar buscando compreender que a escola do “sempre foi assim” é uma construção social e intencional da educação estagnada. E é este o grande conflito de uma professora que se depara com os estudos da colonialidade, revisita suas práticas e começa a se ver como “hospedeira” do opressor, ainda que não fosse esta a intenção. Ao tentar estourar essa bolha, resalto e priorizo a “diversidade epistemológica do mundo e o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimentos além do conhecimento científico” (Santos, 2019, p. 54) como fio condutor da minha ação pedagógica.

Por isso, na seção seguinte, busco

⁵ Importante esclarecer que a autora deste texto não é contrária à avaliação pautada na aferição de conhecimentos básicos dos estudantes, desde que esta seja aliada a outros instrumentos avaliativos que considerem as individualidades de cada estudante, além de seu contexto social e seus direitos de aprendizagem. Avaliações de larga escala são excelentes para amostragem.

sistematizar algumas ideias/propostas que, de alguma forma, respondam às questões iniciais que me provocaram a escrever este ensaio. Talvez sejam apenas devaneios..., mas convém começar a elaborar e expor, para que outros colegas tenham a oportunidade de refletir junto comigo.

4 PALAVRAS FINAIS (MAS SEM RESOLVER O CONFLITO)

Como vimos ao longo de todo este artigo, o conflito instaurado é constante e está relacionado a uma extensa rede de ações e de relações que estão no limite da ingenuidade, da imparcialidade e da negligência. Na tentativa de contribuir com a elaboração de alternativas para, ao menos, minimizá-lo, estas palavras finais arriscam responder, ainda que parcialmente, às questões expostas na introdução. Afinal, como eu estou lendo o mundo? Qual é o meu compromisso social nesse mundo enquanto professora? E em que medida eu tenho honrado esse compromisso?

Primeiro, penso que estou lendo o mundo, hoje, de uma forma bem distinta daquela professora de certa terça-feira às quatro da tarde. Mas devo admitir que essa nova forma de ler foi impulsionada pelas lentes ganhas a partir do meu contato com reflexões referentes à decolonialidade. E meu compromisso social nesse mundo enquanto professora é agir em prol da emancipação dos sujeitos, ajudando-os a compreender e tomar parte de seu compromisso social também, seja em que setor estiverem. Honrar esse compromisso é uma luta diária, uma vez que existem muitos movimentos que buscam silenciar e oprimir, e implica olhar para o outro, valorizar seus saberes, suas necessidades e seus direitos de ser e de estar na sociedade. Nesse sentido, diante das reflexões aqui oportunizadas, destaco

alguns devaneios que têm transformado o meu modo de pensar e fazer a educação, e por isso posso afirmar que embasam minha identidade de professora, hoje:

- Cada escolha que eu faço relacionada a materiais, textos e temáticas que entram em minha sala de aula precisa ser pensada em uma perspectiva decolonial, antidiscriminatória e emancipadora. Cada livro, cada texto, cada proposta de pesquisa precisa ser fruto de reflexão e de análise do contexto.
- Se a leitura da palavra é precedida pela leitura do mundo, como professora de Língua Portuguesa, meu compromisso não é puramente com a linguagem, mas com mostrar as possibilidades de usá-la para (inter)agir na sociedade de forma ética, crítica e emancipatória.
- Quanto mais afetado pela opressão for o estudante pelo qual sou responsável em determinado período de tempo, maior é meu compromisso, enquanto professora, de oportunizar aprendizagens significativas que permitam ampliar seus letramentos e as possibilidades de esse estudante se sentir engajado, pertencente ao mundo.
- Para se engajar nessa discussão enquanto docente, não basta apenas elaborar um grande projeto de ensino para abordar temáticas referentes a questões sociais, como a homofobia, os movimentos migratórios ou qualquer outra tão relevante quanto estas. É importante promover pequenas ações que considerem as demandas do outro, desde os usos sociais da linguagem até o acolhimento da diversidade que está em todas as salas de aula.

Assumir uma postura decolonial em sala de aula passa pela adoção de um posicionamento questionador, relacionado ao letramento crítico e engajado não só na defesa, mas na prática dos direitos humanos. Ou seja: já não é mais possível ser professora e ser neutra. Afinal, como Boaventura Sousa Santos afirma, “A neutralidade é um dispositivo ideológico numa sociedade dividida em opressores e oprimidos. Numa sociedade assim, permanecer neutro equivale a estar do lado dos poderosos e dos opressores” (Santos, 2019, p.75).

Para fazermos com que as mentes pipocantes não desistam de pensar e, mais ainda, façam-no de forma empática, crítica e pautada na coletividade, convém lembrar, ainda, o que Freire entende por educação emancipatória:

Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (Freire, 2005, p. 58).

É importante lembrar que me encontro em um momento/espço privilegiado que me permite retomar memórias e práticas docentes (minhas e de meus colegas) e, a partir delas, reconfigurar meu pensamento docente, agregando a ele a perspectiva de uma educação libertadora, transgressora e pautada na complexidade. Em contrapartida, tenho a consciência de que muitos professores de língua não experimentam esse conflito porque a eles não foi dada essa oportunidade. Hoje, enquanto pesquisadora na área da Linguística Aplicada, que atua na formação inicial e continuada de professores, reafirmo meu compromisso com o estabelecimento de conflitos (saudáveis) que impulsionem a reflexão

sobre e para uma prática docente não só antidiscriminatória, mas também emancipatória, na concepção freireana do termo. Afinal, “Não cria aquele que impõe, nem aqueles que recebem; ambos se atrofiam e a educação já não é educação” (Freire, 2021, p. 95). Que, ao entrarmos em conflito, sejamos todos impulsionados a estourarmos as nossas bolhas!

REFERÊNCIAS

- CADILHE, Alexandre José. Fabricando paraquedas coloridos: linguística aplicada, decolonialidade e formação de professores. **Raído**, Dourados, v. 14, n. 36, p. 56-79, dez. 2020. [Visualizar item](#)
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, 1989.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- HOOKS, Bell. **Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática**. Rio de Janeiro: Elefante, 2020.
- KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, jul. 2007. [Visualizar item](#)

MATIAS, Joseane. Letramentos *In*: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson (org.). **Formação continuada de professores de língua portuguesa**: a importância do coletivo para a ressignificação do trabalho de ensinar. Araraquara: Letraria, 2020. p. 147.

MIGNOLO, Walter. Decolonialidade como caminho para cooperação. **IHU online**, São Leopoldo, n. 431, nov. 2013. [Visualizar item](#)

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: as afirmações das epistemologias do sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

TONIAL, Felipe Augusto T.; MAHEIRE, Kátia; GARCIA JR, Carlos Alberto Severo. A resistência à colonialidade: definições e fronteiras. **Revista de Psicologia da UNESP**, Campinas, SP, v. 16, n. 1, p. 18-26, 2017. [Visualizar item](#)

VIANNA, Carolina Assis Dias *et al.* Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. *In*: KLEIMAN, Angela; ASSIS, Juliana Alves (org.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p.27-61.

Recebido em: 30/08/2022

Aceito em: 01/07/2023



DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v11i1.274>

PALAVRAS QUE PRECISAM SER DITAS: planejamento e escrita na Graduação e Pós-Graduação

WORDS THAT NEED TO BE SAID: planning and writing in Undergraduate and Graduate Studies

Eduardo Cristiano Hass da Silva¹

Resumo: A partir de um conjunto de reflexões realizadas em palestras e comunicações proferidas em diferentes eventos, voltados para graduandos, graduandas, pós-graduandos e pós-graduandas, o presente ensaio analisa a importância do planejamento e da escrita na Graduação e na Pós-Graduação. O texto inicia apresentando um panorama geral do cenário das universidades e do ensino superior no Brasil. Na sequência, apresento e discuto elementos relacionados ao planejamento como uma forma de (re)existência na Graduação e/ou Pós-Graduação, articulando cinco grandes eixos de estratégias para planejar: escrita da monografia, dissertação ou tese; socialização e reconhecimento pelos pares; colaboração institucional; função social e militância e; perspectiva de futuro. O primeiro eixo recebe atenção especial, contando com discussões direcionadas para estudantes dos diferentes níveis do ensino superior. As reflexões apresentadas fundamentam-se em diferentes pensadoras e pensadores da Educação, da História e da Filosofia. As considerações finais apontam o planejamento como uma contribuição para o processo de escrita de monografias, dissertações e teses, bem como uma forma de re(existência) na universidade.

Palavras-chave: Planejamento. Ensino superior. Escrita.

Abstract: From a set of reflections carried out in lectures and communications given at different events, aimed at undergraduates and graduate students, this essay analyzes the importance of planning and writing in undergraduate and postgraduate courses. The text begins by presenting an overview of the scenario of universities and higher education in Brazil. Next, I present and discuss elements related to planning as a form of (re)existence in Undergraduate and/or Graduate Studies, articulating five main axes of strategies to plan: writing a monograph, dissertation or thesis; socialization and peer recognition; institutional collaboration; social function and militancy and; perspective of the future. The first topic receives special attention, with discussions for students from different levels of higher education. The reflections presented are based on different thinkers of Education, History and

¹ Professor do Curso de Turismo da Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó (FELCS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail: eduardohass.he@gmail.com

Philosophy. The final considerations point to planning as a contribution to the writing process of monographs, dissertations and thesis, as well as a form of re(existence) in the university.

Keywords: Planning. Higher education. Writing.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos anos, fui convidado para participar de diversos eventos acadêmicos², voltados tanto para a Graduação quanto para a Pós-Graduação, para abordar duas temáticas que, de forma geral, despertam interesse em todos que se aventuram por esses espaços: planejamento e escrita.

Uma pesquisa simples pelos sítios eletrônicos demonstra resultados significativos para o planejamento de Programas de Pós-Graduação, planejamento didático e planejamento da escrita acadêmica. No entanto, ao aprofundarmos o olhar em direção a esses resultados, observaremos a quase inexistência de trabalhos acadêmicos que abordem o planejamento cotidiano da vida de graduandos e graduandas, bem como de pós-graduandas e pós-graduandos. Dessa forma, tendo o objetivo de analisar a importância do planejamento e da escrita na Graduação e na Pós-Graduação, o presente ensaio contribui para superar essa lacuna nas discussões sobre planejamento.

Para tanto, o texto inicia discutindo algumas questões gerais sobre a emergência e a história do Ensino Superior no Brasil, atentando para o processo de ampliação do acesso às universidades por meio de diferentes programas e políticas, que permitiram que

sujeitos de diferentes grupos sociais adentrassem na Universidade. Na sequência, apresento e discuto o planejamento como uma forma de re(existência) na Graduação e na Pós-Graduação, propondo algumas estratégias de organização para as e os estudantes.

No decorrer das reflexões, introduzo alguns conceitos e argumentos de pensadoras e pensadores da Educação, História e Filosofia. As considerações são modestas, apontando algumas possibilidades de utilização do planejamento ao longo da jornada acadêmica, bem como da incorporação de experiências pessoais na escrita da monografia, dissertação ou tese.

2 CONTEXTOS: A EMERGÊNCIA E OS CENÁRIOS DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

A universidade é uma instituição historicamente criada, cuja emergência pode ser identificada entre os séculos XII e XIII, na Europa Medieval (Loyn, 1997; Bastos, 2006 *apud* Le Goff, 2006, p. 2). No Brasil, quando comparada à Europa e aos países da América Latina, a criação da Universidade é tardia. Apesar das primeiras experiências do ensino superior em cátedras datarem do início do século XIX, organizadas a partir da vinda da família real portuguesa para o Brasil, a

² Dentre os quais, destaco: Palestra “A Graduação acabou, para onde vou? Reflexões sobre a inserção profissional de historiadores e historiadoras”, proferida na Semana Acadêmica Integrada 2019: O Mundo evolui quando compartilhamos conhecimento (FEEVALE, 2019); Comunicação “Trajetórias Acadêmicas e vivências no PPGEDU”, proferida na XX Semana Acadêmica do PPG em Educação 'Pandemia, Educação e Pesquisa: desafios e vias possíveis (UNISINOS, 2021). Palestra “Estudar para reivindicar o que é nosso?: por uma defesa da universidade [pública] brasileira”, proferida no Ciclo de Palestras do CEUE Pré-vestibular (CEUE, 2022); entre outras.

institucionalização das Universidades ocorre apenas a partir de 1920 (Morosini, 2011).

A vinda da família real portuguesa para o Brasil levou a uma série de modificações na sociedade colonial, inclusive na esfera educativa (Silva; Figueiredo; Silva, 2020). Dentre essas modificações, destaca-se a autorização para a criação dos Cursos Superiores Isolados, bem como para a criação de cursos profissionalizantes. As primeiras experiências do ensino superior foram inspiradas no modelo francês, voltadas para as elites da então colônia em transformação, destacando-se os cursos de Medicina, Engenharia, Direito e Agricultura (Morosini, 2011).

De forma geral, essa estrutura do Ensino Superior se manteve até 1920, quando foram criadas as primeiras universidades. Os anos 1920 são marcados por diversas reformas educativas (Moraes, 2000), dentre as quais destaca-se a criação de faculdades e instituições superiores. O caráter elitista do ensino superior pode ser destacado quando observamos que, em 1933, apenas 0,05% da população brasileira tinha acesso a Cursos Superiores (Morosini, 2011).

Entre os anos 1930 e 1968, a Universidade pode ser entendida como uma justaposição de cursos Superiores, destacando-se alguns momentos, como as reformas educacionais e o Estatuto da Universidade Brasileira nos anos 1930; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, que estabeleceu o currículo mínimo dos cursos; e a tendência à tecnicização das universidades brasileiras a partir da ditadura militar instalada com o golpe de 1964 (Morosini, 2011).

A partir de 1968, a Universidade passou por um processo de modernização, e os cursos superiores passaram a se tornar universidades. A

Reforma Universitária de 1968 estabeleceu conteúdos técnicos em vez de políticos; estabeleceu relações entre universidades e atividades empresariais e apresentou a relação entre ensino, pesquisa e extensão. Apesar de investir em alguns programas de Pós-Graduação, o regime ditatorial também perseguiu de forma sistemática alunos, professores e instituições educativas, além das ações de censura (Morosini, 2011).

As universidades brasileiras adentraram o século XXI dentro de um processo de internacionalização do Ensino Superior, o qual é marcado pela influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), bem como pela intensificação do neoliberalismo na educação. Dentro desse cenário, o ensino superior ainda é voltado para a população mais rica, sendo que, até 2004, dos 10% mais ricos, 23,4% estavam no Ensino Superior, enquanto dos 40% mais pobres, apenas 4% estavam matriculados no Ensino Superior (Morosini, 2011).

Embora tenha dado continuidade ao projeto neoliberal da educação, os governos progressistas do presidente Luiz Inácio Lula da Silva foram responsáveis pela significativa democratização do acesso e permanência no Ensino Superior. Ao longo dos seus governos, observamos a ampliação do papel do Estado em relação ao Ensino Superior, programas de viabilização do acesso gratuito às universidades privadas, reservas de vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior e a ampliação de financiamentos (Morosini, 2011; Carvalho, 2014). Dentre os programas do governo Lula, merece especial atenção o Programa Universidade para Todos (Prouni), do Ministério da Educação, o qual “oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior” (Brasil, [2023]), sendo

que, “para concorrer às bolsas integrais, o estudante deve comprovar renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até 1,5 salários-mínimos. Para as bolsas parciais (50%), a renda familiar bruta mensal deve ser de até 3 salários-mínimos por pessoa” (Brasil, [2023]).

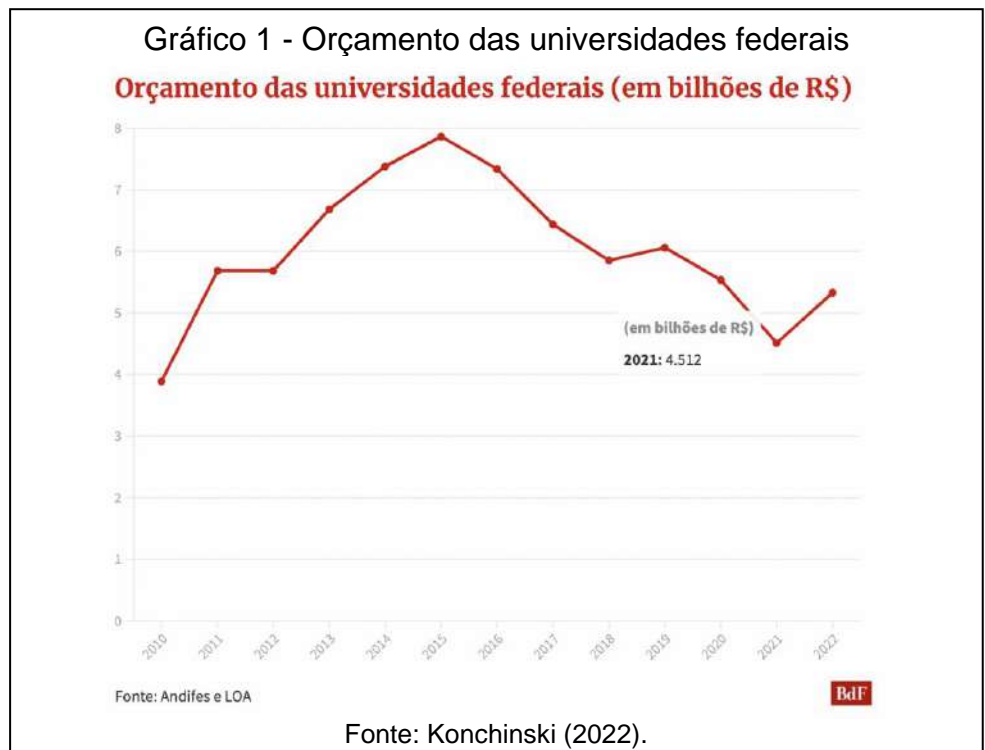
Conforme aponta Carvalho (2014), as políticas do Governo Lula permitiram o ingresso de novos sujeitos nas universidades brasileiras, provenientes de diferentes grupos sociais e econômicos. Além da democratização por grupo socioeconômico, a autora destaca ainda a ampliação da população negra nas universidades brasileiras. Em 1992, a taxa de escolarização líquida na educação superior era de 7,2% para pessoas brancas e 1,5% para pessoas autodeclaradas negras. Em 2009, essa taxa passa a ser de 21,3% para pessoas brancas e 8,3% para pessoas autodeclaradas negras (Carvalho, 2014).

Dentro desses contextos e cenários, observamos a ampliação da diversidade de grupos ingressantes nas universidades brasileiras, seja na Graduação ou na Pós-Graduação. Alunas trabalhadoras e alunos trabalhadores, alunas bolsistas e alunos bolsistas começaram a ocupar espaços até então historicamente destinados a grupos mais abastados. Após o processo de ampliação no acesso e permanência no ensino superior característicos dos governos Lula e Dilma, o Brasil passa por um processo de retrocesso na esfera educativa, sobretudo a partir da eleição de Jair Bolsonaro como presidente da República. De

forma geral, a atuação de Jair Bolsonaro nas questões educativas foi marcada pela polêmica (Silva; Reis, 2020), com ataques constantes à universidade, em especial a pública.

Ao longo do governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), proliferaram os pedidos de socorro das universidades: “Além da UFRJ, outras universidades correm o risco de fechar por falta de verba” (Martins, 2021); “‘Situação é muito grave’, diz reitor da UFRN após bloqueio de R\$ 3,8 milhões no orçamento” (‘Situação [...], 2022); “Diminuição no orçamento pode ameaçar a manutenção das instituições” (Meneses; Lopes, 2022).

Ao longo dos quatro anos de governo, foram constantes os cortes no orçamento das universidades públicas. Houve diversos bloqueios ao longo dos anos, acarretando em uma tentativa de sucateamento das instituições públicas. Na sequência, o gráfico, extraído do site de notícias e radiogênia Brasil de Fato (online), apresenta o orçamento das universidades federais, em bilhões, entre 2010 e 2022:



Conforme podemos observar no gráfico, de 2010 para 2011, houve um aumento de quase dois bilhões de reais em investimento nas universidades. Após um período de estagnação entre 2011 e 2012, é possível observar o aumento constante de 2012 a 2015. De 2015 a 2018, ocorreu um declínio, que parece ter sido interrompido, mas é retomado e acentuado a partir de 2019.

Além dos ataques materiais, como o sucateamento das universidades federais, também observamos uma série de ataques simbólicos que tentaram desqualificar as instituições públicas e as políticas voltadas para o ingresso no ensino superior, como o Prouni e o SisU. Além das declarações do presidente, alguns de seus ministros também atacaram as instituições de ensino superior, como o ex-ministro da Economia, Paulo Guedes, e o ex-ministro da Educação, Abraham Weintraub³.

Em meio a esse cenário de ataques à educação, o acesso ao ensino superior, tanto na Graduação quanto na Pós-Graduação, torna-se mais uma vez incerto. Além disso, a necessidade de conciliar trabalho, família e universidade levanta questões importantes: como conciliar trabalho e universidade? Como articular atividades domésticas e familiares com a dedicação à universidade? Este texto se dirige àqueles que fazem tais questionamentos. Sem a intenção de apresentar uma receita ou fórmula a ser aplicada, são traçadas algumas reflexões que poderão auxiliar aqueles que se aventuram nas universidades.

3 PLANEJAMENTO COMO INSTRUMENTO DE (RE)EXISTÊNCIA NA GRADUAÇÃO E NA PÓS-GRADUAÇÃO

Como preparar-se para a realização de um curso de Graduação, considerando os diferentes tempos de duração e suas particularidades? Como planejar dois anos de Mestrado ou quatro anos de Doutorado (tempo médio dos cursos)? É válido investir tanto tempo de nossas vidas na educação, em meio ao cenário contemporâneo? Tenho observado que essas são perguntas centrais para muitas graduandas e graduandos, bem como para pós-graduandas e pós-graduandos. Sem a intenção de culpabilizar os estudantes pelo cenário nacional, tenho arriscado dizer que um dos elementos centrais para esses questionamentos está na capacidade de planejar.

De forma geral, é importante considerarmos que a realização de um curso de Graduação ou Pós-Graduação não se resume apenas à produção e apresentação de uma monografia, dissertação ou tese. Esses espaços formativos são muito mais complexos, contando com outros momentos, como o cumprimento de créditos em componentes curriculares, participação em atividades de pesquisa e extensão, leituras, avaliações, encontros e desencontros, entre outros. Dessa forma, entender o ato de planejar não apenas como uma forma de organização, mas também como uma forma de resistência às demandas e atividades que, muitas vezes, não nos permitem aproveitar a intensidade de cada momento.

Embora alguns Programas de Pós-Graduação (PPG) solicitem que as e os discentes apresentem um planejamento das atividades a serem realizadas ao

³ Sugere-se a leitura de “Os filhos de porteiros que chegaram à universidade têm um orgulho que o ministro Paulo Guedes ignora” (Alessi; Oliveira, 2021) e “Universidades desnudam fake news de Weintraub” (AdUFRJ, 2019).

longo dos dois anos de Mestrado ou quatro de Doutorado, essa não é uma prática generalizada nos PPGs e menos significativa nos cursos de Graduação.

Sugiro que esses planejamentos de atividades ou planos de trabalho sejam entendidos como uma oportunidade de organização dos anos que estão por vir. Para explicitar o que entendo por planejamento, retomo algumas palavras escritas pela professora e pesquisadora Sandra Corazza (1997, p. 127), que afirma que “propor um planejamento é produzir uma visão política e um espaço de luta cultural”, sendo que, “omitir-se em propor um planejamento é renunciar a esse espaço e àquela visão. É ir para a disputa desarmado, sem estratégias, sem táticas e sem instrumentos (a não ser, evidentemente, os da situação)” (Corazza, 1997, p. 125).

Nos trechos destacados, Corazza (1997) refere-se ao planejamento de ensino, aquele a ser realizado por professoras e professores. No entanto, tomo a liberdade de aplicar suas reflexões para pensarmos o planejamento formativo, seja na Graduação ou na Pós-Graduação. Dessa forma, ao propormos um planejamento do percurso a ser seguido, estamos apropriando-nos de uma visão política de sociedade, preparando-nos para lidar com os desafios deste percurso, sejam eles pessoais ou sociais⁴. Nesta perspectiva, planejar o percurso formativo permite que a e o discente tenha estratégias e táticas para lidar com as situações que surgem no seu caminho, buscando formas de superar obstáculos e atingir seus objetivos.

Nesse momento, acredito ser importante questionarmos: como transmitir de forma didática a importância deste instrumento na Graduação e na Pós-Graduação? Foi nas palavras de

outra pesquisadora que encontrei uma forma direta e, ao mesmo tempo, didática de responder a esta pergunta:

Para que o seu tempo se encontre com o meu tempo, é preciso que desembulhemos uma palavra adorada pelas administradoras e pelas professoras de pesquisa – ‘planejamento’. [...] para cada um dos momentos da produção acadêmica, precisamos determinar prazos. Por isso, a unidade básica de planejamento é o ‘uso do tempo’ (Diniz, 2013, p. 42).

Em *Carta de uma orientadora: O primeiro projeto de pesquisa*, Débora Diniz (2013), sem a intenção de escrever um tratado de metodologia, apresenta questões basilares sobre a pesquisa para futuras orientandas e orientandos. Dentre os elementos destacados pela autora, encontra-se o planejamento, compreendido como fundamental para que os tempos da orientadora e do orientador estejam alinhados com os tempos das orientandas e orientandos.

Sem desconsiderar a importância das discussões apresentadas pela autora, acredito que outros aspectos são cruciais para o planejamento na Graduação e, especialmente, na Pós-Graduação. Para apresentar estes tempos, tomo a liberdade de recorrer à parte da minha tese de Doutorado, a qual chamei de “POSFÁCIO OU, DEPOIS DE PRONTO” (Silva, 2020).

3.1 “Posfácio ou, Depois de Pronto”: apontamentos para o planejamento na Graduação e Pós-Graduação

Nas primeiras páginas de teses, dissertações e monografias, tradicionalmente encontramos as informações “tese / dissertação / monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de doutor / mestre / bacharel ou

⁴ Na sequência do texto abordarei alguns dos desafios sociais que podem e devem ser considerados nos planejamentos de alunas e alunos em formação.

licenciado em”. Se a entrega do texto final corresponde a um dos requisitos para a obtenção do título, pode-se concluir que outros requisitos também foram necessários. Considerando o tempo de formação e a abrangência, tomo por base alguns dos requisitos para o título de doutora ou doutor, como créditos cursados, provas de proficiência em línguas estrangeiras, estágios, docência, entre outros.

Apesar da importância dessas atividades formais, acredito que elas por si só não conseguem expressar o esforço dedicado ao longo de quatro anos de dedicação a um curso de Doutorado. Mesmo sabendo que não cabem em nenhum texto todas as experiências vividas, o posfácio da minha tese (Silva, 2020) teve o objetivo de registrar parte destas atividades, demonstrando que o dinheiro público investido nesta formação não se resume às páginas do texto final de uma tese.

Mas a que dinheiro público estou falando? Conforme destaquei nos contextos anteriormente apresentados, um conjunto de políticas afirmativas e investimentos, característicos dos governos Luiz Inácio Lula da Silva, permitiu que grupos até então excluídos tivessem a oportunidade de adentrar nas universidades públicas e privadas do Brasil. Importa destacar aqui que, enquanto parte dos grupos economicamente menos favorecidos, toma minha formação de seu por dentro destas políticas ou através de bolsas de fomento à pesquisa: PROUNI na Graduação; bolsa CAPES no Mestrado e bolsa do CNPq no Doutorado. Dessa forma, algumas estratégias adotadas para a (re)existência na universidade serão abordadas aqui como elementos do planejamento.

Para apresentar essas estratégias, proponho pensá-las em cinco grandes eixos, sendo eles: escrita da dissertação

ou tese; socialização e reconhecimento pelos pares; colaboração institucional; função social e militância; e perspectiva de futuro. Certamente estas atividades estão imbricadas, sendo que estes eixos se encontram e se sobrepõem. Na sequência, apresentarei cada um deles.

3.2 Escrita da dissertação ou tese

Sem a intenção de apresentar uma receita ou um manual sobre escrita, proponho quatro elementos centrais para se pensar a escrita acadêmica voltada para a produção de uma tese, dissertação ou mesmo monografia. Esses quatro elementos estão diretamente relacionados ao meu processo de escrita, mas acredito que podem oferecer algumas possibilidades de apropriação.

Inicialmente, destaco que, *para escrever, é preciso ler e, para ler, é preciso escrever*. Hoje, na condição não mais de doutorando, mas de professor que se torna orientador, tenho dito aos meus orientandos e às minhas orientandas algo que sempre foi muito potente para minhas escritas: não se consegue escrever sem ler. Seja uma monografia, uma dissertação ou uma tese. Indiferentemente da área do saber, é preciso que tenhamos nosso arquivo, no qual possamos recorrer, vasculhar e procurar por elementos que permitam a construção de nossas narrativas.

Mas o que ler? O que faz sentido ser lido para a construção da minha escrita? Recorro a um autor que me auxilia a propor algumas respostas para essas perguntas. Em *Como se escreve a História: Foucault revoluciona a História*, Paul Veyne (1982, p. 126) afirma que:

A experiência histórica é, pois, composta de tudo que um historiador pode aprender aqui e ali em sua vida, em suas leituras e em sua convivência com outrem. Também não é de se espantar que não existem dois historiadores ou dois clínicos que

tenham a mesma experiência, e que discussões sem fim sejam frequentes à cabeceira do doente.

A partir desse trecho, destaco a importância de nossas experiências pessoais, profissionais, acadêmicas, entre outras, para que seja possível a escrita. Dessa forma, é importante que o discente leia no sentido mais amplo do termo: artigos científicos, teses, dissertações, livros. Também é importante que assistam filmes, séries ou documentários, visitem exposições, sítios patrimoniais, templos, ouçam músicas, mantras, etc. Essas experiências são fundamentais para a composição do arquivo de cada um e cada uma.

Para além da realização das leituras, é importante estarmos atentas e atentos para formas de sistematizá-las. Embora entenda que não existe uma forma única de sistematização, entendo que alguns pontos merecem ser considerados. Questiono-se: como eu aprendo? Conforme aponta Diniz (2013, p. 47),

Há pessoas que só gostam de ler em casa, vestindo pijama. Outras preferem responder a mensagens ou realizar pesquisas bibliográficas em cafés ou bibliotecas. Há uma geografia da produção intelectual que é singular para cada um de nós: faça um esforço para descobrir como irá ocupar esses diferentes espaços no tempo de que dispõe.

Nessa perspectiva, tente descobrir qual é a sua “geografia de produção intelectual” e, a partir dela, recorra a formas de sistematização das suas leituras, dentre as quais podem estar fichamentos, mapas conceituais⁵, gravando áudios, entre tantas outras.

O segundo elemento que gostaria de apontar consiste na dicotomia de que escrever é um processo solitário/coletivo. Escrever é um processo solitário, mas

também coletivo. Quando estudante, constantemente ouvia pelos corredores e pelas salas de aula as exclamações de alguns colegas, que afirmavam estar em um desses dois opostos: Escrever é extremamente solitário! Escrever é um processo colaborativo, de construção coletiva!

Sem cair em nenhum dos extremos, gostaria de pensar que escrever encontra-se entre ambos e, ao mesmo tempo, em ambos. Embora nosso arquivo seja constituído por experiências coletivas, embora tenhamos o suporte dos autores e autoras que nos antecederam e, embora tenhamos o apoio de nossos orientadores e orientadoras, a escrita em si é um encontro com o “eu” de cada um de nós.

Para escrever, precisamos adentrar ao nosso arquivo e selecionar aqueles elementos que farão parte da nossa narrativa. Esse movimento só pode ser feito por cada um de nós, pois ninguém melhor do que eu mesmo para vasculhar meu arquivo. Escrever é direcionar tempo para esse processo, é fazer afastamentos.

Porém, escrever também é um processo coletivo. Nosso arquivo é composto por experiências construídas pela e na sociedade, no contato com o outro e com os outros. Além disso, é fundamental contarmos com o auxílio, com a colaboração dos pares neste processo. Porém, gostaria de fazer um alerta: é importante buscar leitores para além dos espaços institucionalizados.

Penso que, muitas vezes, os espaços coletivos legitimados pela própria academia são espaços que contam com alguns egos inflados, com pessoas mais (ou que se julgam mais) experientes e que tentarão nos desestruturar. Em alguns momentos, esse coletivo pode ser traumático e deixar marcas negativas.

⁵ Para saber mais sobre os mapas conceituais, sugiro o texto *Mapas conceituais como facilitadores de aprendizagem*, de autoria de Lincoln Mansur Coelho e Adílio Jorge Marques (2020).

Escutar críticas é fundamental para nosso processo de escrita, mas não somos obrigados a lidar com a arrogância acadêmica. Se me fere, não me permite escrever. Busque leitores outros, leitores diversos. Busque aquelas e aqueles em quem você confia. Compartilhe rascunhos, anotações e textos melhor elaborados. Escrever é um processo individual e coletivo, mas também está entre ambos. É preciso saber se deslocar entre os polos, buscando pontos intermediários.

O terceiro elemento a ser destacado é que o processo de escrita pode ser libertador, mas também traumático. Quando escrevemos nossos textos, temos a oportunidade de expressar o que pensamos, de colocar autores que nunca se encontraram (ou nem sequer viveram no mesmo período) em contato. Conforme aponta Débora Diniz (2013), nos tornamos autores e autoras, e carregaremos sempre conosco essas reflexões.

O sentimento de formular uma tese, de encontrar lacunas no conhecimento, de contrapor ideias é libertador, na medida em que nos permite identificar formas de contribuir com o conhecimento científico⁶. Escrever nos permite concretizar o entendimento das relações de poder que perpassam nossas temáticas e objetos e/ou sujeitos de pesquisa, nos permite apontar novas reflexões e caminhos para pesquisas futuras.

Apesar desse sentimento de liberdade, a escrita também pode proporcionar ou evocar traumas. Muitas vezes somos pressionados por prazos, por uma lógica produtivista, por uma necessidade de agregar ou excluir elementos do nosso arquivo, expostos a situações desagradáveis, entre tantas

outras.

É cada vez maior o número de graduandos, mestrandos e doutorandos que precisam de terapia ou ajuda medicamentosa para lidar com a escrita. Muitas vezes somos cerceados de falar a respeito desses traumas, sendo forçados e forçadas a fingir que eles não existem. A falta de empatia faz com que muitos não saibam se colocar no lugar de quem escreve. Recorro aqui ao coletivo (mas ao coletivo afetivo), como um ponto de encontro e reencontro para a escrita.

Por último, mas não menos importante, destaco a necessidade de pensar a escrita acadêmica para além das nossas teses, dissertações ou monografias. Certamente a escrita final, resultante de anos de pesquisa, é um momento muito importante. Porém, tenho dito em vários momentos que a tese – por exemplo – é apenas uma parte do Doutorado, mas não corresponde ao processo inteiro.

Possivelmente muitas e muitos de nós ouviremos que precisamos “centrar” na tese, deixar de lado outras produções e experiências para a dedicação exclusiva a esse texto. Sem a intenção de negar essas indicações, uma vez que a dedicação para a escrita é fundamental, eu diria que precisamos ser transgressoras e transgressores. Acredito que podemos transgredir, buscar táticas que nos permitam outras experiências.

Tenho a impressão de que, cada vez mais, ao final de suas dissertações e teses, chegam mestres e doutores hiperespecialistas em uma temática ou, de forma ainda mais reduzida, em seu objeto de análise. São constantes os casos em que, ao recorrermos aos anais de eventos, identificamos produções muito parecidas, com pequenas alterações, sobre a

⁶ Conforme destaquei anteriormente, esse texto não tem a intenção de ser um manual de metodologia de pesquisa. Caso a leitora ou o leitor tenha interesse em refletir sobre o processo de construção metodológica de uma pesquisa, sugiro, dentre tantas leituras possíveis, o livro *Planejamento de Pesquisa: uma introdução*, de Sérgio Vasconcelos de Luna (2011).

temática de pesquisa.

Defendo que, apesar da importância do domínio de temas e assuntos específicos, não podemos dar as costas para o meio em que estamos inseridos. Um olhar atento, detetivesco, encontra uma série de problemas e/ou questões que merecem atenção. Dessa forma, escrever academicamente não é escrever apenas sobre o tema de nossas teses, dissertações ou monografias, mas escrever sobre temas outros, temas que emergem ao nosso redor.

3.3 Socialização e reconhecimento pelos pares

Ao refletir sobre o ofício do historiador, Antoine Prost (2015) destaca que o mesmo requer o reconhecimento por parte dos pares, seja em eventos científicos ou em textos escritos e publicados. Atrevo-me a tomar a colocação do autor e a generalizá-la para todos os cientistas. Desta forma, não basta apenas a escrita de uma tese, dissertação, monografia e a obtenção do diploma. É preciso que os profissionais da área reconheçam e validem os trabalhos realizados e os resultados apresentados. É dentro desta lógica de produção e divulgação da ciência que se encontram as atividades de socialização e reconhecimento pelos pares.

Desta forma, sugiro que, além da escrita da dissertação ou tese, o planejamento de cada um tenha um espaço reservado para participações em eventos acadêmicos, apresentações de trabalhos, comunicações e palestras, organização de eventos, publicações de textos em capítulos de livros, artigos ou anais de eventos. Acredito que, em relação às produções escritas, os artigos científicos podem ser um espaço privilegiado de julgamento pelos pares, no qual seu aceite e publicação estarão condicionados à avaliação de

pesquisadores da área. Estas publicações possibilitam ampliar os horizontes de pesquisa, permitindo investigações que ultrapassam a temática restrita da tese defendida.

3.4 Colaboração institucional

Dentro do eixo da colaboração institucional, destaco a possibilidade de realizar atividades junto às universidades que, muitas vezes, podem surgir de forma repentina. Algumas das atividades de colaboração institucional incluem colaboração técnica em periódicos científicos, participação em comissões, organização de eventos acadêmicos, aulas temáticas, etc.

É importante destacar ainda que, dentro do processo de avanço do neoliberalismo, muitas universidades têm demitido funcionários que são fundamentais para o andamento e a manutenção das atividades administrativas. Embora os discentes sejam coibidos de falarem sobre isso, é possível que venham a exercer atividades que, muitas vezes, estavam a cargo de secretários e secretárias. Estejam atentos a essas questões.

3.5 Função social e militância

No quarto eixo, destaco um conjunto de atividades que chamaria de função social e militância. Em um contexto recente, no qual a COVID-19 assolou, aliado ao (des)governo do já citado Jair Bolsonaro (Silva; Reis, 2020) e com uma política de morte abertamente instalada, com professores e professoras tendo que utilizar suas casas para criar verdadeiros estúdios em paralelo aos cortes de salário promovidos sobretudo pelo governo estadual, ousaria dizer que não podemos “apenas escrever nossas teses” ou ficarmos sentados diante de *lives* e outros eventos. É preciso militar, criticar e, para

além de notas de repúdio, agir.

Sendo assim, sugiro que esse planejamento tenha um espaço para atividades voltadas para a função social e militância, uma vez que, caso contrário, ao sairmos com nossos diplomas, não tenhamos sequer onde utilizá-los.

Entendendo o termo militância como sinônimo de luta por uma causa ou como desejo de transformação social, acredito que ações militantes podem fazer parte do processo formativo, em paralelo às atividades de função social mais diretas. Sugiro que, em paralelo às leituras e à escrita da tese, participem ativamente de manifestações pela manutenção da democracia, pelos investimentos em educação, pelos direitos humanos, entre tantos outros temas necessários. Escrever uma tese, dissertação ou monografia em meio ao retrocesso político não é tarefa fácil, pois as expectativas de futuro são frustradas e muitos sonhos questionados. Neste contexto, sair para as ruas e ocupar o espaço público se tornou uma necessidade na luta pelos direitos sociais.

3.6 Perspectiva de futuro

Por último, mas não menos importante, sugiro que o planejamento inclua um espaço destinado às atividades relacionadas à perspectiva de futuro. Realizar um curso de Doutorado, Mestrado ou Graduação é, também, preparar-se para a atuação profissional futura. Sugiro que, ao longo da tese ou dissertação, fiquem atentas e atentos aos concursos públicos, seleções de bolsas no exterior, etc.

Para encerrar, gostaria de destacar que esses eixos são apenas algumas sugestões, uma vez que não existe uma receita ou manual universal para produzi-los. Destaco ainda que, para além do planejado, existirão momentos únicos, bons ou ruins, que não caberão em

nenhum deles: aquele café ou almoço com os colegas que se tornam amigos, os encontros para estudos, encontros, bem como aqueles momentos que, embora muitos não compreendam, precisaremos nos afastar e cuidar da nossa saúde, seja física ou mental.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na articulação entre lembrança e esquecimento, vasculhei cada reminiscência do meu processo de escrita. Depois de buscar em anotações, textos, imagens, filmes, músicas, entre tantos outros elementos evocativos, encontrei fragmentos que foram apresentados em conjunto, cuja articulação permite uma narrativa possível sobre o planejamento e a escrita acadêmica em Educação.

Ao analisar a importância do planejamento e da escrita na Graduação e na Pós-Graduação, o presente ensaio mobilizou palavras que precisam ser ditas, mas que, muitas vezes, não o são. Sem a intenção de apresentar uma receita ou fórmula a ser seguida, apresento o planejamento como uma ferramenta potente para a sistematização do trabalho de estudantes de Graduação e Pós-Graduação.

Espero que as reflexões aqui apresentadas, resultado de muitas comunicações sobre a temática, possam ser utilizadas como ponto de apoio na organização do percurso acadêmico. Que as leitoras e os leitores possam encontrar dicas para a produção e uso de um arquivo de referências pessoais, tornando o processo de escrita mais prazeroso e produtivo. Ao mesmo tempo, almejo que a leitura dessas reflexões contribua para a permanência das e dos estudantes nas universidades, fazendo dessas instituições espaços ainda mais democráticos.

REFERÊNCIAS

ADUFRJ. Universidades desnudam fake news de Weintraub. Rio de Janeiro, 28 nov. 2019. [Visualizar item](#)

ALESSI, Gil; OLIVEIRA, Regiane. Os filhos de porteiros que chegaram à universidade têm um orgulho que o ministro Paulo Guedes ignora. **El País**, São Paulo, 30 abr. 2021. [Visualizar item](#)

BRASIL. Ministério da Educação. **PROUNI**. [Visualizar item](#)

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para a educação superior no governo Lula. **Rev. Inst. Estud. Bras.**, São Paulo, n. 58, p. 209-244, jun. 2014. [Visualizar item](#)

COELHO, Lincoln Mansur; MARQUES, Adílio Jorge. Mapas conceituais como facilitadores de aprendizagem. **História & Ensino**, Londrina, PR, v. 26, n. 2, p. 520-539, 2020. [Visualizar item](#)

CORAZZA, Sandra. Planejamento de Ensino como estratégia de Política Cultural. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio B. (org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papyrus, 1997. p. 103-143.

DINIZ, Débora. **Carta de uma orientadora: o primeiro projeto de pesquisa**. 2. ed. Brasília, DF: LetrasLivres, 2013.

KONCHINSKI, Vinicius. Universidades federais perdem 12% do orçamento durante governo Bolsonaro. **Brasil de Fato**, Curitiba, 16 fev. 2022. [Visualizar item](#)

LE GOFF, Jacques. A cultura na idade média: as artes, as letras, o saber e o ensino. *In*: LÊ MOYEN Age explique aux enfants. tradução: Maria Helena Camara

Bastos. Paris: Seuil, 2006.

LOYN, Henry R (org.). **Dicionário da Idade Média**. tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2011.

MARTINS, Thais. Além da UFRJ, outras Universidades correm o risco de fechar por falta de verba. **Eu estudante**, Brasília, DF, 12 maio 2021. [Visualizar item](#)

MENESES, Tassia; LOPES, Daniela. Diminuição no orçamento pode ameaçar a manutenção das instituições. **Centro de Tecnologia UFRJ**, Rio de Janeiro, 25 abr. 2022. [Visualizar item](#)

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Reformas de Ensino, modernização administrada: a experiência de Francisco Campos: anos vinte e trinta**. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.

MOROSINI, Marília Costa. O Ensino Superior no Brasil. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v. 3: século XX. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 416-429.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre História**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SILVA, Eduardo Cristiano Hass da. **Mercadores, caixeiros e contadores: a formação de profissionais do comércio e o processo de consolidação do ensino técnico comercial no Brasil (1931-1971)**. Tese (Doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2020. [Visualizar item](#)

SILVA, Eduardo Cristiano Hass da; FIGUEIREDO, Milene Moraes de; SILVA, Bárbara Groff da. O ensino comercial e agrícola no Brasil a partir da vinda da família real portuguesa. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, SP, v. 12, n. 28, 701-717, 2020. [Visualizar item](#)

SILVA, Eduardo Cristiano Hass da; REIS, Gabbiana Clamer Fonseca Falavignados. Avanço conservador na educação brasileira: uma proposta de governo pautada em polêmicas (2018). **Revista Cantareira**, [S./], n. 33, 2020. [Visualizar item](#)

‘SITUAÇÃO é muito grave’, diz reitor da UFRN após bloqueio de R\$ 3,8 milhões no orçamento, 2022. **G1, Rio Grande do Norte**, Natal, 29 nov. 2022. [Visualizar item](#)

VEYNE, Paul Marie. **Como se escreve a história**: Foucault revoluciona a história. tradução: Alda Baltar e Maria Auxiadora Kneipp. 4. ed. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1982.

Recebido em: 06/04/2023

Aceito em: 20/07/2023



DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v11i1.278>

ATIVIDADES VISUAIS NO ENSINO DE ÁLGEBRA NO ENSINO FUNDAMENTAL: um olhar neurocientífico para a aprendizagem de Matemática

VISUAL ACTIVITIES IN ALGEBRA TEACHING IN ELEMENTARY SCHOOL: a neuroscientific perspective on mathematics learning

Lenize Rodrigues da Conceição¹
Angela Terezinha de Souza Wyse²

Resumo: O estudo de álgebra na educação básica geralmente se baseia na memorização e na repetição, sem relação com outros conteúdos ou situações reais. Essa desconexão faz com que muitos estudantes enfrentem dificuldades nesta etapa da vida escolar. Estudos recentes na área de neurociências têm mostrado a importância da visualização no aprendizado de Matemática. Este trabalho tem como objetivo investigar a influência da utilização de recursos visuais no aprendizado de Matemática, com foco no estudo de álgebra no Ensino Fundamental. O trabalho foi realizado com estudantes de duas turmas do oitavo ano de uma escola pública estadual no município de São Leopoldo/RS. Uma das turmas estudou o conteúdo de álgebra sem utilizar recursos visuais, enquanto a outra turma utilizou recursos visuais para aprender o mesmo conteúdo. O recurso visual utilizado foi uma adaptação do ALGEPLAN, que possibilita a visualização dos conceitos algébricos ao relacioná-los com a Geometria. O estudo foi dividido em três etapas: pré-teste, aplicação dos planos de aula e pós-teste. Foi aplicado a este trabalho um estudo de caso com abordagem quantitativa, utilizando o teste de Mann-Whitney para a análise estatística. De acordo com os testes estatísticos realizados, verificamos que há uma tendência de melhoria nos resultados do grupo que utilizou recursos visuais. No entanto, estatisticamente não podemos afirmar que haja diferença entre os grupos estudados. É necessário realizar novas pesquisas, envolvendo um número maior de estudantes.

Palavras-chave: Ensino de Álgebra e de Geometria. Recurso didático visual. Ensino Fundamental.

Abstract: The study of algebra in basic education is often based on memorization and repetition, with little connection to other content or real-life situations. This disconnection leads many students to have difficulties in this stage of their school life. Recent studies in

¹ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela UFRGS, desde 2023. Professora de Matemática no Colégio Sinodal, unidade São Leopoldo, desde 2017. E-mail: leh.nize.rodrigues@gmail.com.

² Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível-1A. Professora Titular de Bioquímica, ICBS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Possui Mestrado e Doutorado pela UFRGS. E-mail: wyse@ufrgs.br.

the field of neuroscience have shown the importance of visualization for Mathematics learning. This work aims to investigate the influence of visual resources on Mathematics learning, with a focus on algebra in Elementary School. The study was conducted with students from two eighth-grade classes at a public school in São Leopoldo/RS, Brazil. One of the classes studied algebra without using visual resources, while the other class used visual resources to learn the same content. The visual resource used was an adaptation of ALGEPLAN, which enables the visualization of algebraic concepts by relating them to Geometry. The study was divided into three stages: pre-test, implementation of lesson plans, and post-test. A quantitative case study approach was applied, using the Mann-Whitney test for statistical analysis. According to the statistical tests performed, we observed an improvement trend in the visual group's results. However, statistically, we cannot affirm that there is a significant difference between the studied groups. Further research with a larger number of students is necessary.

Keywords: Algebra and Geometry Teaching. Visual didactic resource. Elementary School.

1 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ESTUDO DE ÁLGEBRA

Os resultados dos alunos em provas de avaliação de conhecimentos matemáticos no Brasil demonstram um conhecimento insuficiente na área. Na última avaliação do PISA, em 2018, o Brasil ocupou a 70^a posição em Matemática, entre os 79 países ou regiões que participaram do exame (PISA..., 2019). Além disso, o Brasil e a Argentina ficaram estatisticamente empatados com os piores resultados em relação aos conhecimentos matemáticos quando comparados com os outros países da América do Sul analisados pelo PISA (Oliveira, 2019).

A Matemática é historicamente considerada como um componente curricular rígido, no qual procedimentos e fórmulas devem ser memorizados e repetidos. Vasconcellos (1992) chama isso de metodologia expositiva de ensino e afirma que, com ela, há grandes chances de o estudante não aprender, visto que há pouca interação significativa do sujeito com o objeto de conhecimento.

[...] Este baixo nível de interação entre educador-educando-objeto de conhecimento, ocorre tanto na **interação objetiva** (contato com objeto, manipulação, experimentação, forma de organização da coletividade de sala de aula, etc.), quanto na **interação subjetiva** (reflexão do sujeito, problematização, estabelecimento de relações mentais, análise, síntese, etc.). (Vasconcellos, 1992, p. 2. *Grifos do autor*)

O estudo de álgebra nos anos finais do Ensino Fundamental, especialmente nos sétimos e oitavos anos, representa um grande marco na aprendizagem de Matemática para os estudantes. Nesse momento, eles começam a familiarizar-se com o conceito de incógnitas e variáveis. A Matemática começa a se tornar mais abstrata, e, diferente do que viram até então, as letras começam a desempenhar um papel nos cálculos. Quando a álgebra é ensinada de forma mecânica, sem tornar esse conhecimento significativo para os estudantes, a aprendizagem se torna superficial e há maiores chances de esquecimento pouco tempo após as avaliações.

A aprendizagem significativa, de acordo com Ausubel (1973 *apud* Silva; Schirlo, 2014, p. 38), refere-se a:

[...] o processo pelo qual um novo conhecimento se relaciona de maneira não arbitrária e não literal à estrutura cognitiva do estudante, de modo que o conhecimento prévio do educando interage, de forma significativa, com o novo conhecimento que lhe é apresentado, provocando mudanças em sua estrutura cognitiva.

A álgebra no oitavo ano, com as expressões algébricas, produtos notáveis e fatoração, muitas vezes parece ser um conhecimento sem significado, sem relação com situações práticas. Alguns estudantes, que talvez já enfrentavam dificuldades nesse componente, agora perdem a esperança de entender a Matemática e se esforçam apenas para memorizar os procedimentos a serem realizados. Muitos alunos não veem a relação desse conhecimento com outros já estudados ou com situações reais. Kaput (1999, p. 2 *apud* Canavarro, 2009, p. 91) cita que “a Álgebra escolar tem tradicionalmente sido ensinada e aprendida como um conjunto de procedimentos desligados quer dos outros conteúdos matemáticos, quer do mundo real dos alunos”. Gil (2008 *apud* Pereira, 2017) também afirma que “o trabalho realizado nas escolas ocorre de modo fragmentado, sem conexões com outros conteúdos e contextos já apreendidos pelos alunos”. O mesmo autor ainda enfatiza que os livros didáticos apresentam atividades mecânicas, sem problematizações e sem relação com a vida real.

Sessa (2009 *apud* Pereira, 2017) defende que as dificuldades em álgebra se dão pela forma como ela é iniciada nas salas de aulas, de forma mecânica e sem significados. Pereira (2017) também afirma que, geralmente, o início do estudo da álgebra acontece de maneira descontextualizada, o que impede os

estudantes de estabelecerem conexões com outros conceitos da Matemática e de perceberem sua aplicabilidade. Isso pode comprometer a aprendizagem dos conhecimentos seguintes de Matemática e gerar um desgosto por essa disciplina. A autora defende que o ensino de álgebra deve se dar de maneira rica em significados. “É necessário que o aluno compreenda que a álgebra não consiste em apenas calcular com letras, é necessário que perceba a amplitude presente nos problemas algébricos” (Pereira, 2017, p. 10).

Ponte, Branco e Matos (2009 *apud* Pereira, 2017) destacam que “muitas das dificuldades dos alunos na resolução de equações surgem dos erros cometidos no trabalho com expressões algébricas, devido não existir compreensão do significado destas expressões ou das condições de equivalência presentes”. Pereira (2017) enfatiza a importância de as atividades realizadas em sala de aula serem mais agradáveis e significativas para os estudantes, de forma que eles se apropriem dos conhecimentos, sendo capazes de compreender todo o processo.

1.1 Recursos visuais

Nas últimas décadas, estudos têm evidenciado que o ensino baseado na memorização e na repetição não contribui para o real aprendizado da Matemática. Isso ocorre porque os alunos memorizam regras que não compreendem, não estabelecem relações com situações reais ou com os conteúdos estudados anteriormente, e não possibilita que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprender Matemática. Dessa forma, mantém-se a ideia equivocada de que apenas algumas pessoas nasceram com habilidades para a Matemática e outras não. Os estudos da autora britânica Jo Boaler demonstram

que qualquer estudante pode alcançar altos níveis em Matemática a partir da utilização dos recursos adequados, sendo um desses recursos recomendados pela autora a utilização de atividades visuais, por meio das quais os alunos conseguem visualizar conceitos abstratos de Matemática (Boaler, 2018, p. 4).

A importância da visualização para o aprendizado da Matemática é uma das recentes descobertas da neurociência educacional. Boaler descreve que até mesmo simples cálculos aritméticos envolvem diversas áreas cerebrais, tais como: a rede pré-frontal (na memória de trabalho e no controle executivo), o córtex pré-frontal ventrolateral e a ínsula anterior (no controle de atenção e detecção de saliência), o lobo temporal medial / hipocampo e o lobo temporal anterior (no sistema de memória episódica e semântica) (Boaler; Munson; Williams, 2020, p. 9). Além dessas áreas cerebrais mencionadas, também envolve áreas visuais, como o sulco intraparietal/lóbulo parietal superior (no processamento de informações sobre quantidades em formatos visuoespaciais) e o córtex occipital ventral temporal (no processamento de informações sobre números como símbolos visuais). A autora destaca que “é muito importante que os estudantes se engajem no pensamento visual sobre Matemática, pois isso dá acesso à compreensão e ao uso de diferentes rotas cerebrais” (Boaler, 2018, p. 159).

De acordo com Arcavi (2003), para os estudantes de Matemática, a visualização pode ser um complemento importante para os seguintes aspectos:

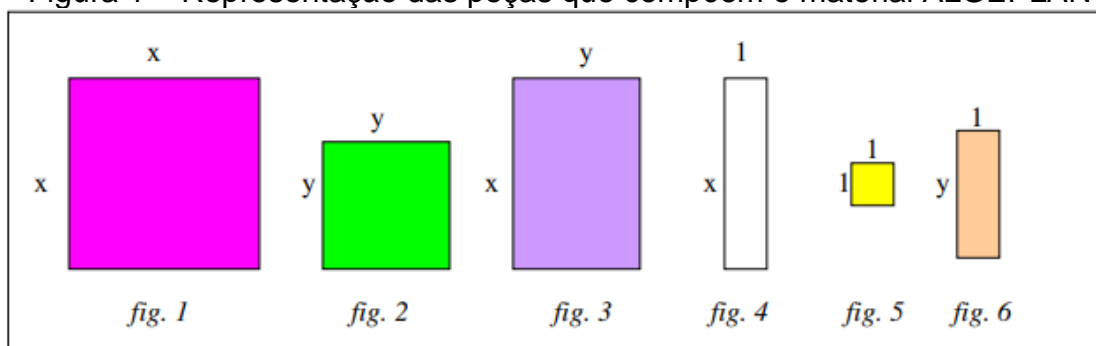
- (a) O suporte e a ilustração dos resultados são essencialmente simbólicos (e possivelmente fornecem dados ao lado), (b) uma possível maneira de resolver conflitos entre soluções simbólicas (corretas) e intuições (incorretas), e (c) como uma forma de nos ajudar a engajar e a recuperar

fundamentos conceituais que podem ser facilmente ignorados por soluções formais (Arcavi, 2003, p. 30, tradução nossa).

Arcavi (2003) menciona que a visualização não está mais relacionada apenas aos aspectos meramente ilustrativos, mas está sendo reconhecida como um componente-chave do raciocínio, da resolução de problemas e das demonstrações. Segundo o mesmo autor, é necessário valorizar a visualização e colocá-la como uma questão central na educação matemática, nas práticas curriculares e nas abordagens de sala de aula. O autor afirma que a visualização por si só não resolverá todos os problemas da educação matemática, mas “entendê-la melhor certamente deve enriquecer nossa compreensão dos aspectos da compreensão da Matemática pelas pessoas e, assim, servir ao avanço de nosso campo” (Arcavi, 2003, p. 39, tradução nossa).

O ensino de álgebra seria mais significativo se os professores de Matemática relacionassem esse conhecimento com outros já existentes, como, por exemplo, os conhecimentos de Geometria, como comprimento, área e volume. Um recurso didático que vem sendo utilizado por alguns professores para o ensino de álgebra é o ALGEPLAN. Este material consiste em três quadrados de lados x , y e 1 (tendo, portanto, áreas x^2 , y^2 e 1 , respectivamente) e três retângulos, um de lados x e y , outro de lados x e 1 e o último de lados y e 1 (com áreas xy , x e y , respectivamente), todos com valores apenas positivos (Pasquetti, 2008), conforme pode ser visualizado na ilustração abaixo.

Figura 1 – Representação das peças que compõem o material ALGEPLAN

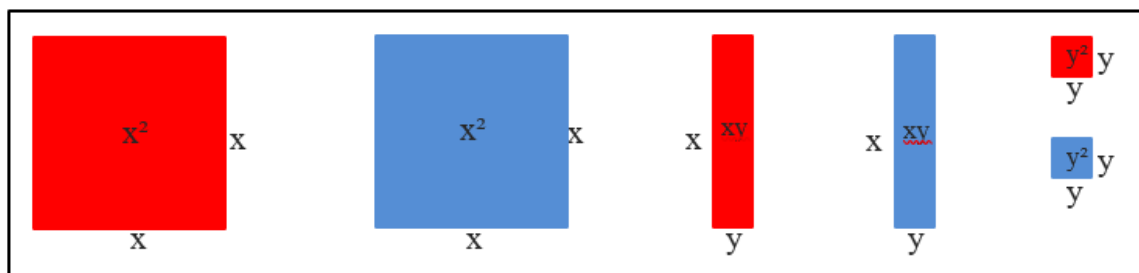


Fonte: Pasquetti (2008, p. 26).

Uma adaptação desse material, com a utilização de apenas quatro quadrados e dois retângulos (conforme indicado na Figura 2), é utilizada por alguns professores de Matemática. Cada uma dessas figuras apresenta uma cor para representar valores positivos, o azul, e outra com uma cor para representar valores negativos, o vermelho. Esse material possibilita o estudo da álgebra a partir das áreas de quadrados e retângulos, atribuindo um significado visual e geométrico a esse conteúdo. Embora se saiba que não existam áreas negativas, é importante considerá-las com esse material para tornar possível o estudo de situações em que os números negativos surjam.

calcular de maneira prática e visual produtos notáveis [por exemplo: $(2x + y)^2 = 4x^2 + 4xy + y^2$, veja na Ilustração 3], entre várias outras possibilidades. Segundo Ausubel (1973 apud Silva; Schirlo, 2014, p. 41), para o aprendizado de novos conceitos, os professores devem identificar um conceito que já esteja presente na estrutura cognitiva do estudante para, a partir dele, desenvolver o novo conhecimento. “Nesse caso, o professor pode ressaltar relações entre os conteúdos novos e os conteúdos velhos, oferecendo uma visão geral do material em um nível mais elevado de abstração” (Ausubel, 1973 apud Silva; Schirlo, 2014, p. 41).

Figura 2 – Adaptação do material ALGEPLAN



Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

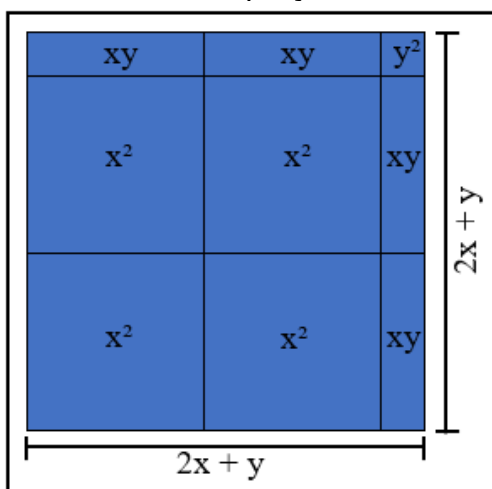
Utilizando o material ALGEPLAN, é possível visualizar, por meio de áreas de quadrados e retângulos, a soma de polinômios [como por exemplo, $(2x^2 + 3xy - 2) + (-x^2 - 2y + 4) = x^2 + 3xy - 2y + 2$],

Pode-se perceber que o lado desse quadrado mede $2x + y$ e que ele é formado por quatro quadrados de área x^2 , quatro retângulos de área xy e um quadrado de área y^2 . Isso demonstra visualmente que

$$(2x + y)^2 = 4x^2 + 4xy + y^2.$$

Estas descobertas da neurociência

Figura 3 – Exemplo de resolução um produto notável usando a adaptação do ALGEPLAN



Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

aplicada à educação, enfocando a importância da visualização, ainda são recentes e não estão difundidas no ambiente escolar. Portanto, é necessário realizar pesquisas que validem ou não esses estudos da neurociência e, em seguida, divulgá-los para os educadores de Matemática.

Baseado no que foi exposto, o objetivo do presente trabalho foi investigar a influência da utilização de recursos visuais no aprendizado da Matemática, com foco no estudo de álgebra no oitavo ano do Ensino Fundamental. Nossa hipótese era de que a utilização de atividades visuais poderia proporcionar um aprendizado de álgebra mais significativo, relacionando esse estudo com conhecimentos prévios de Geometria. Vasconcellos (1992, p. 3) corrobora esta intenção ao dizer que “conhecer é estabelecer relações; quanto mais abrangentes e complexas forem as relações, melhor o sujeito estará conhecendo”.

2 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de caso com abordagem quantitativa, que segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 30) “o pesquisador *formula um problema de estudo delimitado e concreto*. Suas perguntas de pesquisa versam sobre questões específicas”. É um estudo de alcance exploratório, pois o tema de estudo foi pouco abordado em pesquisas anteriores (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 101). O desenho é experimental onde, de acordo com Creswell (2009 *apud* Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 141) o “pesquisador cria uma situação para tentar explicar como ela afeta aqueles que participam dela em comparação com aqueles que não participam”. O levantamento de dados se deu através da utilização de pré-testes e pós-testes sobre o conteúdo de álgebra em estudo.

Este trabalho foi realizado em duas turmas de oitavo ano, que possuíam dois diferentes professores titulares de Matemática, em uma escola pública estadual no município de São Leopoldo/RS. O estudo foi dividido em três etapas: pré-teste, aplicação dos planos de aulas e pós-teste, conduzidos pelos professores titulares das turmas. Na primeira etapa, um pré-teste foi aplicado aos alunos das duas turmas para avaliar os conhecimentos prévios em relação ao conteúdo de álgebra. Na segunda etapa, uma turma realizou atividades que envolviam conceitos visuais de álgebra, relacionando-os com a Geometria, a partir da utilização da adaptação do material ALGEPLAN. Essa turma foi chamada de Grupo Visual. A outra turma realizou apenas atividades sem representações geométricas, sendo chamada de Grupo Tradicional. Esta etapa teve a duração de duas semanas, o que equivale a 10 períodos de aulas de Matemática. A terceira etapa consistiu na realização do

pós-teste, com o objetivo de avaliar os impactos da utilização de atividades visuais no estudo de álgebra. Ao final dessas etapas, os planos e materiais utilizados no Grupo Visual foram entregues ao professor do Grupo Tradicional para serem desenvolvidos também com sua turma.

A análise estatística utilizada foi o teste de **Mann-Whitney** (*Wilcoxon rank-sum test*). Para realizar a análise dos dados, foi utilizado o software R (R CORE TEAM, 2022), e o pacote ggplot2 foi utilizado para a geração dos gráficos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um total de 32 estudantes participaram deste estudo, sendo 18 alunos da turma que recebeu as atividades sem a utilização de recursos visuais (chamada de Grupo Tradicional) e 14 alunos da turma que realizou atividades com a utilização de recursos visuais (chamada de Grupo Visual). A idade média dos alunos de ambas as turmas era de 14 anos, como pode ser observado na tabela 1.

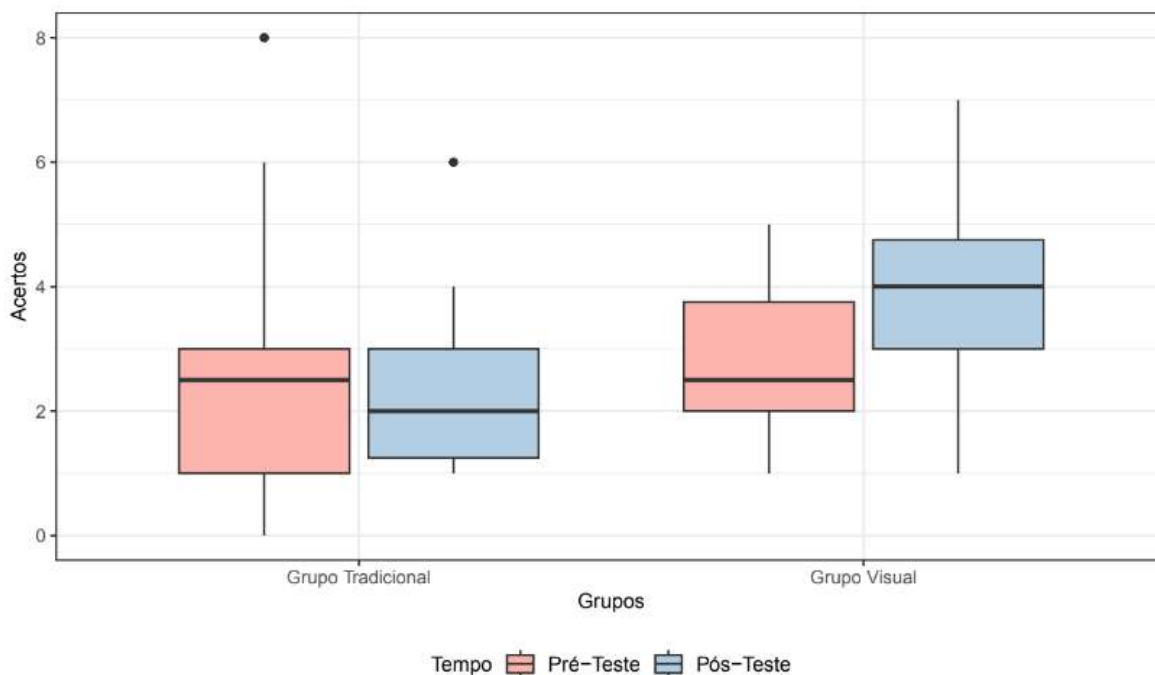
Foram aplicados pré-testes e pós-testes. Utilizando um gráfico boxplot por grupos (ilustração 4), no qual a cor rosa indica os acertos nos pré-testes e a cor azul os acertos nos pós-testes, podemos observar que, em geral, as duas turmas obtiveram poucos acertos no pré-teste: o Grupo Tradicional acertou, em média, 2,67 questões, enquanto o Grupo Visual obteve uma média de 2,71 acertos. Portanto, o Grupo Visual já obteve um resultado um pouco melhor do que o outro grupo antes das intervenções em sala de aula. Com relação ao pós-teste, podemos observar que o Grupo Tradicional diminuiu sua média, obtendo 2,5 acertos (uma redução de 6,37%), enquanto o Grupo Visual alcançou média de 3,71 questões corretas (o que representa um acréscimo de 36,9%). Deste modo, apesar da pequena variação, é possível observar que o Grupo Visual aumentou sua média de acertos, o que não ocorreu com o Grupo Tradicional.

Tabela 1 – Perfil dos estudantes que participaram da pesquisa

Grupo	Sexo		Idade
	Feminino (%)	Masculino (%)	Média de idade ± Desvio Padrão
Tradicional (n = 18)	9 (50%)	9 (50%)	14,56 ± 0,96
Visual (n = 14)	3 (21,4%)	11 (78,6%)	14,07 ± 0,80
Total (n = 32)	12 (37,5%)	20 (62,5%)	14,31 ± 0,88

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Figura 4 – Gráfico boxplot indicando os acertos nos pré e pós-testes por grupos



Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Como a amostra não apresenta uma distribuição normal, foi realizado o teste de **Mann-Whitney** (*Wilcoxon rank-sum test*), que é um teste não paramétrico adequado para verificar se duas amostras independentes foram extraídas da mesma população. Utilizando o teste de Mann-Whitney, podemos observar que existe uma diferença significativa na mediana dos acertos dos pós-testes entre o Grupo Tradicional e o Grupo Visual ($p < 0,05$). Além disso, não há evidências para afirmar que os acertos nos pré-testes ($p > 0,05$) e as diferenças nos acertos ($p > 0,05$) sejam diferentes entre ambos os grupos.

Houve uma tendência de melhora nos acertos do Grupo Visual. Desse modo, podemos afirmar que relacionar conhecimentos prévios de Geometria com os conteúdos algébricos proporciona um aprendizado mais significativo, confirmando a nossa hipótese. Algumas variáveis poderiam ter contribuído para observarmos uma melhora de resultados mais significativa, tais como: uma

intervenção mais duradoura nas turmas, um número maior de estudantes envolvidos, um mesmo professor em ambas as turmas e não estar em um momento de retorno às aulas pós-pandemia.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A visualização de conceitos abstratos de Matemática, a partir da utilização de materiais concretos ou do conhecimento de Geometria, é algo que pode contribuir para o aprendizado dos estudantes, proporcionando a atribuição de significados ao que, até então, parecia desconexo da realidade ou puramente abstrato. Segundo Boaler (2018, p. 56) “[...] quando não pedimos aos alunos que pensem visualmente, perdemos uma incrível oportunidade de aumentar sua compreensão [...]”. Apesar de os resultados do presente trabalho não terem apresentado diferenças significativas entre os grupos tradicional e visual, o estudo a respeito de recursos didáticos

visuais pode contribuir para uma melhora significativa na educação Matemática, ao proporcionar que os professores percebam a importância da utilização de recursos visuais no ensino e na aprendizagem desse componente, em especial, no estudo da álgebra. Ao final da intervenção, o professor que desenvolveu as atividades do Grupo Visual relatou ter gostado de utilizar o material e pediu para ficar com as peças para aproveitá-las com turmas futuras.

Um fator que pode ter interferido no resultado final foi o fato deste estudo ter sido realizado em uma escola pública de um bairro periférico no ano de 2022. Ou seja, fazia apenas alguns meses que os alunos haviam retornado às aulas integralmente presenciais depois de dois anos da pandemia de Covid-19. Nessa escola, em 2020, os alunos receberam tarefas para fazer em casa a cada 15 dias durante o primeiro semestre e tiveram acesso a aulas síncronas pela plataforma digital uma vez por semana durante o segundo semestre. No entanto, de acordo com os professores dessa escola, a frequência dos alunos nessas aulas foi muito baixa. Em 2021, o sistema de aulas continuou online no primeiro semestre e passou a ser híbrido no segundo semestre. Portanto, os alunos do oitavo ano que participaram deste estudo ainda tinham lacunas significativas em relação aos conteúdos dos sexto e sétimo anos. Isso pode ter afetado o aprendizado da álgebra, já que os fundamentos, incluindo números inteiros, área e perímetro de figuras planas, não estavam bem consolidados. As lacunas de aprendizado devido à pandemia foram, inclusive, a razão pela qual outras duas escolas (uma pública e uma particular) se recusaram a participar desta pesquisa.

A utilização de recursos visuais para o aprendizado da Matemática deve ser tema de futuros estudos. Apesar de não podermos afirmar estatisticamente

que houve variações significativas entre os grupos pesquisados neste trabalho, é possível observar que no Grupo Visual houve uma melhora de 43,27% a mais do que no Grupo Tradicional nos resultados do pós-teste, em comparação com o pré-teste. Portanto, em novas pesquisas, após mais tempo desde o período da pandemia, com uma amostra maior de estudantes e uma intervenção em sala de aula mais prolongada, é possível que os testes estatísticos revelem variações significativas.

5 AGRADECIMENTOS

Ao PPG em Educação em Ciências e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela oportunidade.

REFERÊNCIAS

- ARCAVI, A. The role of visual representations in the learning of mathematics. **Educational Studies in Mathematics**, n. 52, p. 215-241, 2003. [Visualizar item](#)
- BOALER, J. **Mentalidades Matemáticas**: estimulando o potencial dos estudantes por meio da Matemática criativa, das mensagens inspiradoras e do ensino inovador. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BOALER, J.; MUNSON, J.; WILLIAMS, C. **Mentalidades Matemáticas na sala de aula**: ensino fundamental. Porto Alegre: Penso, 2020.
- CANAVARRO, A. P. O pensamento algébrico na aprendizagem da Matemática nos primeiros anos. **Quadrante**, Lisboa, v. 16, n. 2, p. 81-118, 2009. [Visualizar item](#)

OLIVEIRA, S. Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em Leitura, Matemática e Ciências no Brasil. **Portal do MEC**, Brasília, DF, 4 dez. 2019.

[Visualizar item](#)

Recebido em: 07/05/2023

Aceito em: 17/06/2023

PASQUETTI, C. **Proposta de aprendizagem de polinômios através de materiais concretos**. 2008. 48 f. Trabalho de Conclusão do Curso (Matemática) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Erechim, 2008. [Visualizar item](#)

PEREIRA, C. A. Dificuldades do ensino da álgebra no ensino fundamental: algumas considerações. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, Medianeira, v. 8, n. 17, E-5047, 2017. [Visualizar item](#)

PISA: como o desempenho do Brasil no exame se compara ao de outros países da América Latina. **BBC News Brasil**, 3 dez. 2019. [Visualizar item](#)

R CORE TEAM. **R: A language and environment for statistical computing**. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Áustria, 2022. [Visualizar item](#)

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, S. C. R.; SCHIRLO, A. C. Teoria da aprendizagem significativa de Ausubel: reflexões para o ensino de Física ante a nova realidade social. **Imagens da Educação**, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 36-42, 2014. [Visualizar item](#)

VASCONCELLOS, C. S. Metodologia dialética em sala de aula. **Revista de Educação AEC**, Brasília, DF, v. 21, n. 83, p. 28-55, abr./jun. 1992. [Visualizar item](#)



DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v11i1.279>

A CONSTITUIÇÃO DO ESTILO ARTÍSTICO NA INFÂNCIA: um estudo de caso a partir de Flávio Scholles

THE CONSTITUTION OF ARTISTIC STYLE IN CHILDHOOD: a case study from Flávio Scholles

Giovani Meinhardt¹

Resumo: O filósofo espanhol Xavier Zubiri escreveu uma trilogia sobre a inteligência. Tal esforço filosófico comprova o quanto seu rigor sistemático enceta chaves de leitura originais, entre elas o conceito de 'apreensão primordial de realidade'. A tentativa do presente estudo está em exemplificar tal construto teórico através da arte, mais precisamente na emergência estilística do pintor brasileiro Flávio Scholles, centrada em sua infância.

Palavras-chave: Apreensão primordial de realidade. Arte. Experiência básica. Infância. Inteligência senciente.

Abstract: The Spanish philosopher Xavier Zubiri wrote a trilogy on intelligence. This philosophical effort demonstrates how its systematic rigor opens up original reading keys, among them the concept of 'primordial apprehension of reality'. The aim of the present study is to exemplify such theoretical construct through art, more precisely in the stylistic emergence of Brazilian painter Flávio Scholles, centered on his childhood.

Keywords: Primordial apprehension of reality. Art. Basic experience. Childhood. Sentient intelligence.

1 INTRODUÇÃO

Alguns desenhos ou pinturas efetuados por crianças e adolescentes em âmbito escolar nos remetem à múltiplas conexões e lembranças com obras de artistas renomados. Para aqueles que se surpreendem com a correlação, pensadores como o alemão Hans Jonas (2004, p. 182) postulam que o “[...] desenho infantil mais tosco possuiria a

mesma força de prova que a arte de Michelangelo”. Isso nos remete à uma importante pergunta inicial: o que exatamente há em uma pintura ou desenho realizado na infância que, por vezes, desperta em nós adultos memórias e associações com artistas reconhecidamente universais? Sem dúvida, uma das respostas para na questão do estilo. O filósofo britânico Richard Wollheim (2002, p. 27) afirma que

¹ Psicólogo e Doutor em Filosofia – Unisinos. Professor de Psicologia do desenvolvimento - Curso de Psicologia. Professor de Filosofia – Curso de Direito. Gran Faculdade – Curitiba/PR. E-mail: meinhardts.g@gmail.com

“[...] tanto conhecer um idioma como ter um estilo são habilidades profundamente arraigadas na pessoa e se manifestam no que produzem: ao proferir palavras, ao marcar uma superfície”. O quanto o estilo pode representar uma assinatura ou rubrica do próprio artista consiste em uma questão absolutamente intrigante. “Entendemos por assinatura as características que se destacam na obra de um artista em particular porque, tal como sua assinatura pessoal, elas são guias seguros para determinar a autoria de quadros individuais” (Wollheim, 2002, p. 36).

Na ausência do artista ou de manifestas indicações nominais em suas obras, as características de sua arte, a saber, seu estilo, denuncia a autoria, isto é, determina a identidade do quadro através da análise rigorosamente estilística. Wollheim (2002, p. 27) pondera que “O estilo individual está no artista que o tem, e embora no atual estágio de conhecimento seja especulativo indagar como exatamente ele fica armazenado na mente, o estilo tem realidade psicológica”.

Em atenção aos pormenores da argumentação de Wollheim, indagamos se o estilo fica armazenado na mente do artista ou se esta afirmação carece de precisão. Vale ainda atentar para a determinação constitutiva do estilo e perguntar se a realidade psicológica seria a única dimensão ou a preponderante na individualidade de cada artista. Se o estilo tem realidade psicológica, por quê então Wollheim (2002, p. 26) observa que “[...] as características associadas aos estilos individuais não se alteram. São fixas e imutáveis [...]”. É partindo desse enfoque que investigaremos a origem do estilo, centrando-se na obra do pintor gaúcho Flávio Scholles e a experiência que o marca como uma impressão duradoura. “Fundamentalmente, o estilo remete a alguma coisa de pessoal, a alguma coisa de obtuso, de derrisório em relação à

quantidade de coisas, de indivíduos e de pontos de vista existentes” (Korichi, 2011, p. 99). Consequentemente, aqui indagamos o estilo menos como uma escola ou conjunto catedrático de postulados artísticos e mais como o desencadeamento do pintar no indivíduo.

2 ECLOSÃO DE UM ARTISTA: A ARTE DE FLÁVIO SCHOLLES

Angariamos o estilo como problema no reconhecimento da multiplicidade de motivos para explicá-lo. Wollheim (1994, p. 60) aponta aquilo que não se leva em conta em alguns argumentos sobre arte ou se “[...] apresenta de forma pouco reconhecível, é o fenômeno do estilo e o correspondente problema da formação dos estilos”. Como os estilos se formam? Qual a identidade entre o estilo individual e a tradição pictórica?

Antes mesmo de considerar qualquer desfecho teórico sobre o estilo do artista, cabe desenvolver e esquadrihar um estudo de caso, centrado no pintor gaúcho Flávio Scholles. As pinturas de Scholles invariavelmente conferem um traço marcante e juntamente a isso a coloração preta completa seu estilo. Nesse interim, Scholles (2014, p. 14), hoje um pintor brasileiro renomado, retrata as diversas indagações dirigidas a sua obra pelo público: “As pessoas sempre perguntavam por que os contornos nas formas dos meus quadros eram pretos [...]. Fazia de forma intuitiva, inconscientemente, não tinha explicação [...]”. A resposta do pintor aparenta não estar situada em fundamento exclusivamente racional, causando uma instigante interrogação.

A partir das sucessivas indagações à respeito dos contornos nas formas dos quadros, Scholles expressa uma lacuna que curiosamente orienta uma resposta: aparentemente os traços pretos não

careceriam de alguma causa. Contudo, ele também não vê a necessidade de antecipar o que considera como um fundamento acerca de seu estilo artístico. É difícil precisar qual o embasamento do estilo de Scholles acerca da sua arte ao atermos em suas próprias dúvidas. Seriam as origens dos contornos apenas um mero detalhe que não jogaria nenhuma importância no conjunto de sua obra? O historiador da arte Daniel Arasse (2008, p. 8) observa que “[...] o detalhe constitui para o historiador o lugar de uma ‘experiência’ que só na aparência é secundária”.² Precisamente, no presente estudo a provisória falta de explicação tem lugar.

O detalhe não comporta apenas a detecção de algo peculiar ou que foge à vista daqueles apreciadores de arte ao mirarem um determinado quadro. A origem da arte *no* pintor revela facetas literalmente despercebidas, consideradas desimportantes, evasivas ou aparentemente desagregadas do fundamento artístico.

A hipótese que se deslinda segue as reflexões de Pinheiro Filho (2008, p. 19) quando pensa que as realizações dos artistas foram retiradas das dimensões da experiência humana no decorrer de um complexo trabalho histórico de apagamento dos rastros pessoais mais mundanos, redundando na visão dominante da arte como produção ‘pura’. Nessa argumentação, tem-se agora a caracterização da realidade como determinante da pintura, ou seja, expressões nada livres do mundo e, portanto, pertencentes à razão impura, aquela que sente realidades.

Quanto a menção de Scholles reportar a forma de seus traços artísticos à intuição, ao mesmo tempo que associa com a ausência de explicação, o filósofo Zubiri (2011a, p. 187) escrutina que “[...] o

formal do que foi chamado de intuição não é o dar-se conta, mas um ato de apreensão do real [...]. A apreensão primordial é apreensão do real em e por si mesmo, isto é, apreensão imediata, direta e unitária”. Ao afirmar o que Scholles denominava ‘sem explicação’ como apreensão do real, situamos a discussão na apreensão direta das coisas, tal como Zubiri filosoficamente alegou, não descartando a intuição, mas focando algo além dela: a aurora da arte em cada pessoa.

2.1 A experiência de origem

A compulsão da pesquisa sobre a origem do estilo se potencializa ainda mais quando Wollheim (2002, p. 27) sublinha que “[...] o estilo individual tem uma grande força explicativa”. Diante de algo um tanto misterioso, Scholles revela uma singular experiência, algo que poderia ser apenas um detalhe deveras marginal, mas que descortina um fragmento impressionante de sua pintura através da sua infância, lançando luzes no plano abissal da questão.

Quando entrei na igreja, vi-me ajoelhado, com minha blusa e seus botões. [...] Estava ali, com meus quatro anos, olhando os vitraux (com seus contornos pretos), pois ficáramos muito pobres e não havia livros de arte, revistas, estampas, quadros, rádio e TV. Minha única informação plástica eram os vitraux da igreja de pedra [...] (Scholles, 2014, p. 14).

O que seria um detalhe desvela algo de vital e impreterível que ‘fala do pintor’ e faz os seus futuros quadros ‘falarem’: a arte de quem *sentindo* pinta. O que parecia não ter explicação, ligado a experiência da igreja, não tem nada de residual e, portanto, não consiste em desconsiderando detalhe. Já o escultor

² “[...] el detalle constituye para el historiador el lugar de una ‘experiencia’ que sólo en apariencia es secundaria”.

francês Auguste Rodin (1990, p. 60) dizia que “A Arte não existe sem a vida”. E na vida, todos os detalhes fazem parte da realidade, mesmo aqueles transcorridos na infância. Artisticamente ou não “As origens são importantes como um recurso para todos nós, independentemente do que fazemos” (Serra, 2014, p. 232).

Em semelhante conjuntura, Aaron Meskin (2013, p. 446) endossa a importância da proveniência do estilo individual, não definindo como “[...] apenas uma maneira conveniente de escolher características tipicamente encontradas na obra de um artista; ao contrário, é uma maneira de se referir aos processos que dão origem a essas características”.³ Essa consideração é importante, embora pontualmente diferente da argumentação que seguimos: a referência não está nos processos, mas na apreensão de realidade enquanto proveniência do estilo individual e a experiência do menino Scholles fala por si.

O tenro episódio biográfico da igreja acende perguntas que associam vida e obra, tais como as que Arasse (2008, p. 9) escreveu:

O que acontece naqueles momentos privilegiados em que um detalhe é percebido? De que surpresa estão impregnados esses momentos? [...] No entanto, se esse detalhe é o resultado indiscutível [...] da ação do pintor, o que há do pintor nesse detalhe e nesse quadro?⁴

Os contornos pretos do vitral da igreja revelam uma das primeiras apreensões artísticas do futuro pintor e não podemos esquecer que isso

aconteceu na sua infância. Alguém que estivesse observando este menino na igreja não poderia supor que a impressão de realidade de uma criança tão pequena contribuiria para torná-la pintora.

Quanto a igreja, tal edificação compõem-se por várias notas⁵, ou seja, um sistema que une as muitas características de um templo: portas, paredes, esculturas, afrescos, lustres, bancos, janelas, etc. A Igreja é um agregado de notas, isto é, “[...] o que de fato quase sempre acontece é que o conteúdo apreendido não tem uma só nota, mas muitas: é uma constelação de notas” (Zubiri, 2011b, p. 146). Os traços que formam o desenho de um vitral deflagram uma das tantas notas da Igreja, ocupando uma determinada posição no conjunto da Igreja. “No assim apreendido, cada nota tem determinada ‘posição’ no conjunto. Em razão disso, cada nota não é elemento ‘em’ um conjunto, mas elemento ‘de um conjunto: é ‘nota-de’” (Zubiri, 2011b, p. 146).

A questão filosófica é saber o que exatamente significa a apreensão de realidade. Antes de tudo, a apreensão, em essência, integra a vida, sem o automatismo assegurado e fácil de qualquer suposição, elemento subjetivo ou teoria nessa impressão. Isto é, no *acontecer* desta apreensão o indivíduo não se volta para seu interior enquanto recurso. Essa intensidade da apreensão primordial de realidade não está dentro do alcance controlado do indivíduo e por isso a razão é *um modo ulterior*.

Ora, dada a apreensão do vitral, impressão desocupada com qualquer

³ “[...] merely a convenient way of picking out features typically found in an artist’s work; rather, it is a way of referring to the processes that give rise to those features”.

⁴ “¿Qué ocurre en esos privilegiados momentos em que se percibe um detalle? ¿De qué sorpresa está impregnados esos momentos? [...] Sin embargo, si este detalle es fruto incontestable [...] de la acción del pintor, ¿qué hay del pintor en ese detalle y en ese cuadro?”

⁵ “Nota, qualidade, propriedade podem ser usados como termos sinônimos em sentido lato, e assim o faço eu mesmo; mas, com rigor formal, designam três aspectos diferentes do real, do ‘em próprio’: a ‘nota’ é o noto em próprio; a qualidade é sempre e somente qualidade *do* real; propriedade é a nota enquanto emerge (da forma que for) da índole de uma coisa”. (Zubiri, 2011b, p. 33).

determinação, diferencia-se da intuição ou da sensação quando Scholles a descreve *posteriormente* como introdução plástica de sua vida e a caracterização desta como o início acachapante de sua própria arte. Depois dessa apreensão, o pintor “[...] pode mover-se intelectivamente com preferência na riqueza insondável da coisa. Ele vê em suas notas sua riqueza em erupção” (Zubiri, 2011b, p. 177).

Contudo, no momento da apreensão primordial de realidade do traço, não havia a consciência do apreendido. Zubiri (2011b, p. 42-43, grifo do autor) alega peremptoriamente que “[...] tomando-se a apreensão primordial como mero ato de consciência, se pensaria que a apreensão primordial de realidade é a consciência imediata e direta de algo, *intuição*. Isso, porém, é impossível”. A anterioridade do apreendido é tão grande que o adjetivo ‘primordial’ é indissociável, ou seja, “[...] trata-se de apreensão e não de mera consciência”. (Zubiri, 2011b, p. 43). Na assertiva de que a apreensão não é intuição, esta impressão primordial é impressão de realidade independente da consciência *no* momento de apreensão. Explicando melhor, o significativo é o menino apreender os traços do vitral sem ter consciência disso, como uma arte que ainda não é arte *nele*, ou seja, uma impressão na qual ele ainda não participa ou agencia como expressão artística. Isso reporta a apreensão do vitral e o quanto o menino se atém aos seus contornos pretos como notas ou propriedades de uma igreja inteira.

O problema da apreensão de uma nota somente em e por si mesma não se identifica, pois, com o clássico problema da sensação dela. Na sensação, pretende-se *isolar* perceptivamente uma nota; na apreensão primordial de realidade, não se *parcela*

nada, mas se *fixa* perceptivamente uma só nota ainda que seja dentro de um sistema (Zubiri, 2011b, p. 188-189, grifo do autor).

A apreensão que se fixa em algo é bastante particular. Esse ‘fixar’ da presença de algo, que agora está muito perto, denota uma distância que, ao mesmo tempo existente, parece suprimida. O contorno do vitral funcionou como o sentir de uma criança no colo de sua mãe, “[...] quando só uma parte do rosto da pessoa – um olho, uma face e um pedaço do nariz – enche o campo de visão” (Sylvester, 2012, p. 80). No caso da apreensão de realidade, a pessoa enche-se de presença de uma nota da realidade fixada. Não se trata de resumir a realidade, mas do quanto se fixa em uma nota dela. Scholles apreendeu todo o espaço da cena da Igreja, mas diante da abrangência de tudo nela contida, ficou fixado no contorno da janela, apreensão que posteriormente se tornou artística composição.

A coisa nos retém [...] porque sua atualização intelectual é ‘físicamente’ remissiva. E, portanto, na intelecção não só não há uma ‘saída’ da coisa real para algo diferente dela (conceito, ideia, etc.), mas, ao contrário, há um ato positivo e forçoso de ‘não sair’, o ato de ‘permanecer’ no que a coisa realmente é, em sua própria realidade⁶ (Zubiri, 2018, p. 118).

Essa vertiginosa apreensão fixada no vitral, cujos contornos apreendidos impressionam o menino Scholles, atualiza-se formalmente em posteriores quadros. Há uma direta impressão do traço do vitral antes de qualquer conjecturação; nesse caso a impressão é do traço e não produz impressão em alguém, ou seja, a impressão não é do indivíduo, mas *no* indivíduo. A apreensão

⁶ “La cosa nos retiene *velis nolis* porque su actualización intelectual es ‘físicamente’ remitente. Y por tanto, en la intelecção no sólo no hay una ‘salida’ de la cosa real hacia algo otro que ella (concepto, idea, etc.), sino que, por el contrario, hay un positivo y forzoso acto de ‘no salir’, el acto de ‘quedar’ en lo que la cosa realmente es, en su realidad propia”.

primordial, segundo Zubiri (2011b, p. 41) não é uma mera representação ‘minha’ do real, mas tem um momento intrínseco de alteridade: o traço do vitral está em quem o sente.

No caso do traço do vitral visto pelo menino, ele está “[...] no próprio apreendido em formalidade de realidade” (Zubiri, 2011b, p. 39). Como podemos explicar isso? Pois bem, o traço é a nota ou propriedade do vitral e esta “[...] nota autonomizada é tão autônoma, que é mais que signo – é realidade autônoma” (Zubiri, 2011b, p. 39). Esta autonomia de realidade do traço do vitral tem força de realidade e se impõe ao indivíduo em toda sua alteridade, antes de qualquer representação dela.

Essa presença do traço ocorre de tal forma que anterior ao efeito subjetivo, a impressão *está*. Esta consideração é importante para que se possa compreender que o traço *está* no menino. Na perspectiva do traço analisado no extrato biográfico, “[...] o radicalmente falso é que seja preciso entrar em mim. Não é preciso ‘entrar’, senão que já se está em mim. E já se está pelo mero fato de estar sentindo a realidade de qualquer coisa” (Zubiri, 2011b, p. 114). O traço do vitral não entra no menino, mas está *nele*: a criança e o traço estão na realidade e não fora dela. Há uma atualidade de presença. “Estou em mim porque meu estar está atualizado na mesma atualidade da coisa real” (Zubiri, 2011b, p. 114). O traço, no caso do menino Scholles, *está* impressionantemente presente e é próprio deste traço esta presença impressionante: o *estar* do menino está atualizado na mesma atualidade do traço.

E qual a relação entre apreensão e

impressão? Zubiri (2011b, p. 39, grifo do autor) afirmou: “[...] quando o apreendido é realidade, então a impressão sensível é precisa e formalmente o que chamei de *impressão de realidade*”. A divisão é apenas didática, pois ao apreender a realidade, a impressão de algo, no caso do traço do vitral, impressionantemente está presente.

Com a palavra ‘impressão’ não quero dizer que as coisas ‘produzem’ uma impressão em mim [...]. O essencial não é que o processo seja de afecção ou produção, ou seja, não é essencial que a impressão seja minha. Muito pelo contrário, trata-se da coisa estar ‘impressionantemente’ presente, isto é, presença ‘impressionante’. A impressão não é algo que possa ser separado da coisa, como um efeito subjetivo dela, mas é a própria coisa ‘impressionante’⁷ (Zubiri, 2021, p. 74).

O traço ou o contorno do vitral recai na sua atualidade, ou seja “[...] um ‘estar presente’ não enquanto presente, mas enquanto estar. É estar presente ‘desde si mesmo’, e não como mera denominação extrínseca” (Zubiri, 2011b, p. 157). Essa posição é essencial para que se compreenda que o menino não reconheceu o traço, mas que a realidade do traço radicalmente se atualizou nele em toda a sua presença impressionante.

A presença do vitral está presente desde si mesma e não a partir de uma consciência que permitiria a índole dessa presença. A presença do vitral é de fato primeira, anterior a consciência ou entendimento. Isso não significa que a presença do vitral suscite razões ou que a razão seja a causa do vitral. A razão também não é simplesmente a *posteriori* ao vitral no sentido de que a razão seria um efeito da impressão de realidade: a

⁷ “Con la palabra ‘impresión’ no quiero decir que las cosas me ‘produzcan’ una impresión [...]. Lo esencial no es que el proceso sea de afección o producción, es decir, no es esencial que la impresión sea mía. Todo lo contrario, se trata de que la cosa esté presente ‘impressionantemente’, o sea, presencia ‘impressionante’. La impresión no es algo escindible de la cosa, como un efecto subjetivo de ella, sino que es la cosa misma ‘impressionante’”.

razão vem apenas depois de qualquer impressão de realidade.

Essa apreensão não condiz com a operação do desenvolvimento infantil que o filósofo alemão Walter Benjamin (2009, p. 69) relatou em suas *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, quando afirmou que “[...] a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico”. Neste caso, vamos averiguar o quanto o vitral impressiona a inteligência do futuro artista, isto é, o quanto o traço daquela janela, por ela mesma, tocou o menino através da impressão de realidade.

A apreensão imediata do vitral se atualizou no menino e dessa decorrência propiciou-se novas formas de realidade (a pintura). A apreensão da janela atualizou o pintor que agora expressa essa atualidade através dos quadros, isto é, Scholles pinta desde os traços sentidos em realidade. O traço, ponto de partida físico, se situa agora na composição. A partir dessa impressão primordial, os contornos nutrem a pintura e essa experiência precede a compreensão do processo de experimentar a pintura enquanto tal.

A realidade é avultante e por isso a pintura não é apenas o olhar, mas o ato de sentir a realidade afluir na mão que cadencia o ritmo do pincel na tela. Agora, transparecem nas telas os traços lufados, surgindo temas que englobam o cotidiano das pessoas do povoado que Scholles viveu, mas que em toda a sua simplicidade não tinham sido retratados por nenhum morador dali até então.

A impressão de realidade nos conduz a essencialidade da realidade, compartilhada por uma inteligência, a saber, a inteligência senciente. Afirma Zubiri (2021, p. 75, grifo do autor) que

O essencial está no caráter da realidade. E esse caráter é inicialmente partilhado identicamente pelos sentidos e pela inteligência: é a impressão da realidade. Inteligência, com efeito, é lidar com as coisas como realidade. Essa identidade do momento 'realidade', tanto no sentir humano quanto em seu primário inteligir; é o que expressa o termo 'impressão de realidade'. Isso significa que a estrutura mental radical da experiência sensível é a *inteligência senciente* ou o sentir intelectivo.⁸

Os sentidos e a inteligência transpõe o absolutismo do pensar, situando a constituição do horizonte humano longe da causalidade de um para outro. Essa é a gênese da experiência do pintar identificada na impressão de realidade do menino Scholles. Para Zubiri (2015, p. 351) a inteligência senciente trata da atualização da realidade; no caso da arte

[...] o fenômeno primário na ordem do sentimento, do sentimento estético, é a presença atualizada da realidade; envolve a atualidade do real não apenas intrinsecamente, mas também formalmente. A expressão desta realidade constitui precisamente a Arte.⁹

A inteligência senciente não identifica no vitral o que corresponde aos sentimentos que suscita: a presença da realidade tem primazia diante do sentimento e o contrário disso seria analítico demais, colocando o sentir em um pequeno segundo plano.

⁸ “Lo esencial está en el carácter de realidad. Y este carácter es compartido inicialmente de modo idéntico por los sentidos y la inteligencia: es la impresión de realidad. Inteligencia, en efecto, es habérselas con las cosas como realidad. Esta identidad del momento 'realidad', tanto en el sentir humano como en su primario inteligir; es lo que expresa el término 'impresión de realidad'. Esto significa que la estructura mental radical de la experiencia sensible es *inteligencia sentiente* o sentir intelectivo”.

⁹ “[...] el fenómeno primario en el orden del sentimiento, del sentimiento estético, es la presencia actualizada de la realidad; envuelve la actualidad de lo real no sólo intrínsecamente sino también formalmente. La expresión de esta actualidad constituye precisamente el Arte”.

Se nos limitarmos a comentar a ‘visão’ de Scholles, estamos passando longe do essencial, a saber, da realidade do detalhe do vitral que em toda sua alteridade se impôs. Esses traços não se dispersam, mas seguem a pulsão de muitas formas humanas, onde se atualizam. Brito (2005, p. 89) falou da “[...] transcendência da arte, seu poder de atravessar a vida e os fatos. Por isso, milhões de olhares [...] querendo ou não, na verdade não olham nada – ao contrário, são olhados”. No presente estudo é a realidade que, sem força de expressão, mas literalmente, salta *nos* olhos *no* instante da apreensão dos traços do vitral. Nota-se que essa apreensão não é ordenada essencialmente por uma finalidade, mas pelo caráter físico do vitral que, queira ou não, forçosamente imprime *sua* realidade.

Nisso, uma questão desponta: essa primeira experiência teria consistência suficiente para marcar o estilo de um pintor? Essa é, de fato, a observação que Deleuze (2007, p. 102) perfaz sobre o que há do pintor em uma tela: segundo ele existe algo “[...] que pertence plenamente à pintura e, no entanto, precede o ato de pintar. Esse trabalho [...] é invisível e silencioso, e, entretanto, muito intenso. De maneira que o ato de pintar surge como um *a posteriori* (*hysteresis*) em relação a esse trabalho”.

Especificamos que essa precedência não supõe a virtualidade da tela, ou seja, os traços apreendidos serão atualizados na forma. Os traços são *dados* pré-picturais, isto é, “[...] dados em aparência bastante diferentes se manifestam também antes do quadro [...]” (Deleuze, 2007, p. 97). Contudo, o modo como se compreende essa assertiva difere da ótica deleuziana. Os traços de Scholles não destinam a forma precisa de seus desenhos; eles são pré-picturais

porque os contornos são marcas livres, vitais, profundas e espirituais. Os traços trabalhados por Scholles não são rígidos ou estritamente geométricos; eles dançam na tela.

Uma tentativa de resposta especulativa conexa ao nosso estudo de caso aborda: a criança sente uma edificação (igreja) ou alguma parte (vitral) antes da intenção institucional dela. Isto é, “[...] a realidade é sencientemente inteligida de modo direto, em e por si mesma, como impressão de realidade” (Zubiri, 2011b, p. 161). Esse argumento enceta a pintura de Scholles “[...] como o nascimento de outro mundo. Pois essas marcas, esses traços, são [...] não representativos, não ilustrativos, não narrativos” (Deleuze, 2007, p. 103). Apenas de forma ulterior, quando os traços se transformam em pintura, é que podemos reconhecer ‘história’ no quadro e suas tematizações. Por quê? A pintura aparece desde a realidade e por esse motivo não é atópica, embora no momento da apreensão dos traços da igreja a imediatez tome lugar. Explicitando: a apreensão de realidade é mais que um processo ótico, narrativa ou experiência emocional. Isso não significa, por exemplo, que a emoção não tem lugar, mas que narração e emoção vem depois.

Peremptoriamente, ressaltamos a importância da apreensão primordial de realidade:

Essa realidade que queremos compreender melhor que se impõe sobre si mesma está em nosso primeiro ato intelectual: apreensão primordial da realidade. Isso é intelecto senciente. Somos afetados por esse outro, essa realidade que é ‘por direito próprio’ (de suyo) o que é. Essa realidade apreendida primária é modalizada e torna-se algo ‘na realidade’ quando declaramos o que poderia ser¹⁰ (Cope, 2004, p. 7).

¹⁰ “This reality we want to comprehend better has imposed itself upon us in our first intellectual act: primordial apprehension of reality. This is sentient intellection. We are affected by this other, this reality that is “in its own

A realidade do vitral se impôs e o menino foi afetado pela alteridade das janelas, ou melhor dizendo, dos traços de uma delas. Nesse sentido, Scholles (2014, p. 60) destaca que “As formas do lugar onde se nasce e se vive entram na parte física das pessoas que vivem neste espaço [...]”. O pintor não introduz aqui um hiato de interpretação, mas o quanto a alteridade do apreendido (vitral) compõe a pessoa em impressão (no caso específico, a sua arte que veio). Na apreensão primordial de realidade o apreensor não lida com o apreendido em seus próprios ou subjetivos termos.

Os traços são ‘*não picturais*’ ou ‘*apicturais*’ e se integram ao ato de pintar à medida que os contornos orientam a forma no conjunto figurativo. A pintura se dá de fato porque o ‘*não pictural*’ se unifica ao ato de pintar. Eis a questão cabal: como os traços sentidos se tornam pintura? Através da apreensão de realidade o pintor sente a tela, pintando-a. Se no momento da apreensão primordial de realidade os traços do vitral se fixaram em Scholles, agora é a tela que sofre um espécie de parênteses onde essa apreensão atualiza-se de acordo com a realidade. Essa entrada na tela é despida de traços conceituais ou certezas. Os traços não ganham uma independência em relação à forma, mas às compõe tornando-as independentes. E isso retrata “[...] um aspecto muito íntimo, a presença dos pintores em suas obras”¹¹ (Arasse, 2008, p. 10). Este ato humano elementar

diante do real é filosoficamente interessante.

O ato intelectual elementar — ‘apreensão primordial da realidade’ —, atualizando as coisas como reais, as torna manifestas em sua plena independência; [...] esse espaço entre os conteúdos reais e a realidade que neles sempre os transcende é o lugar de tudo o que é especificamente humano¹² (Pintor-Ramos, 1990, p. 202-203).

A manifestação do vitral, em sua independência manifesta de seus traços físicos, atualizou-se no menino através de sua apreensão primordial de realidade. O conteúdo real (os contornos artísticos da janela) apreendido em sua própria realidade deixou o menino possuído por ela e tais características plásticas alojadas nele. Este foi o princípio da realização artística de seu ser.

A atualização primordial da realidade deixa o homem possuído por essa realidade, instalado em uma esfera da mesma ordem das notas que a configuram e, portanto, a realidade exerce sobre o homem um poder de atração que estimula a realização de seu ser na realidade¹³ (Pintor-Ramos, 1990, p. 206).

Esse estímulo de realização encetou um desenvolvimento plástico *sui generis* no menino Scholles, cuja arte não era uma prerrogativa familiar, mas que cristalizou os traços do vitral na sua infância, plasmando-a em sua profissão.

right” (de suyo) what it is. This primary apprehended reality is modalized and becomes something “in reality” when we declare what it might be”.

¹¹ “[...] un aspecto muy íntimo, la presencia de los pintores en sus obras”.

¹² “El acto intelectual elementar —«aprehensión primordial de realidad»—, al actualizar las cosas como reales, las hace manifiestas en su plena independencia; por ello, el hombre en sus notas físicas está abierto a la realidad como tal y no puede por menos que buscar la actualización de esa apertura, que es una característica estructural de sus propias notas físicas. Ello se debe, en última instancia, a la transcendentalidad de la realidad misma en las notas en que se realiza; ese espacio entre los contenidos reales y la realidad que en ellos siempre los transcende es el lugar de todo lo específicamente humano”.

¹³ “La primordial actualización de la realidad deja al hombre poseído por esa realidad, instalado en un ámbito que es del mismo orden que las notas que lo configuran y, por tanto, la realidad ejerce sobre el hombre un poder de atracción que estimula la realización de su ser en la realidad”.

2.2 Atualização do traço ou repetição do passado?

A impressão de realidade do traço do vitral seria uma memória sentida de um menino ou algo atualizado na arte do pintor? A resposta de Zubiri (2011b, p. 149) perpassa o 'ficar' do apreendido por cada pessoa: "Se apreendemos qualquer coisa real, como, por exemplo, uma pedra, um cão, um astro, etc., ao apreendermos algo, o próprio algo fica na apreensão, em primeiro lugar como um todo, um *totum*".

A apreensão primordial de realidade não consiste em memória dos contornos do vitral; a lembrança não denota a profundidade do apreendido. Além de anterior à memória, a apreensão a ultrapassa. Isso porque o apreender do real não está atrelado ao conceitual. A realidade impõe-se na apreensão física dela e permanece naquele que apreende.

A memória implica o paradoxo entre o 'nada' e o 'existir', sendo que a mediação está na conservação, evocação e consciência dessa memória. Deleuze (2022, p. 60) escreveu que "[...] nós não apreendemos alguma coisa como passado no mesmo momento em que a sentimos como presente [...]". Ao olhar para as pinturas de Scholles não se observa a experiência de sua apreensão primordial de realidade *quando* menino, ou seja, sua arte não *memora* a impressão do traço do vitral. O traço apreendido transposto na tela não significa uma espécie de pedestal que separa os contornos pretos como um passado que visita o presente.

Quais os motivos para não se considerar a apreensão de realidade uma espécie de passado? Os traços não são um procedimento de mecanização da pintura orientados mnemonicamente. Se assim o fosse, a memória questionaria a

autoridade da experiência, contudo, sem atingir o mais essencial: o sentir. Igualmente, se a memória constituísse a pedra de toque do humano, a condição do esquecimento que ela carrega tornaria a impressão de realidade volátil ou evanescente.

A impressão de realidade está no gesto alusivo-pictórico. Não é uma questão de pensamento visual que encontraria eco na memória, mas da impressão no sentir a realidade. Para Serra (2014, p. 235) exclusivamente "[...] só as memórias não levam a nenhuma forma particular de ação".

A atualização do traço enquanto nota da Igreja "[...] tem uma espécie de 'dureza' pela qual dizemos que é *durável*. Aqui, durar é 'estar sendo'" (Zubiri, 2011b, p. 149, grifo do autor). Ou seja, o sentir a realidade está sendo e não é colocado como uma causa depositada e resgatada da memória.

A beleza real, como a verdade real, é alcançada no que Zubiri chama de 'apreensão primordial da realidade'. Essa apreensão é chamada de primordial porque constitui o princípio e o fundamento de todos os outros modos de atualização da realidade, que por si mesmo são ulteriores¹⁴ (Gracia, 1996, p. 89).

O que a inteligência apreende diretamente através da impressão de realidade sentida está no presente atualizado e não em alguma reminiscência do passado.

Apreensões primordiais de realidade permanecem como realidades sentidas nas quais algo sobre elas ou com elas podem ser posteriormente feitas, cuja dinâmica acompanhamos no estudo de caso do menino e pintor Scholles.

¹⁴ "La belleza real, como la verdad real, se logra en lo que Zubiri llama la "aprehensión primordial de realidad". Esta aprehensión se llama primordial porque constituye el principio y fundamento de todos los otros modos de actualización de la realidad, que por sí mismo son ulteriores".

3 QUESTÕES GERAIS SOBRE CRIANÇAS E ADULTOS

O filósofo alemão Edmund Husserl (2022 p. 21-22), quando nomeou a fenomenologia como um movimento filosófico que refundaria a filosofia científica, designou-a também como uma ciência fundamental, reconhecendo que pensamentos, valores e decisões funcionam de modo oculto. Esses ‘fenômenos’ escondidos, “[...] podem ser revelados a qualquer momento por meio da reflexão, análise e descrição fenomenológicas” (Husserl, 2022, p. 23). Ainda que, tratando-se do presumido foco de Husserl na reflexão e análise, a possibilidade da veracidade empírica exclui a apreensão infantil, legitimando como regra básica de seu método o adulto e não só ele, mas o *adulto de teorias*. Husserl (2022, p. 23) observa que “[...] ao invés de viver diretamente na ‘atitude natural’ e, por assim dizer, viver ‘no’ mundo, tal como crianças mundanas [...] tentamos uma reflexão fenomenológica universal sobre toda essa vida pré-teórica, teórica e de qualquer outro tipo”. Nesse trecho, Husserl toca no adulto enquanto égide carregada de teorias e a infância como pré-teórica, o que centraliza o *ser de teorias*, aquele ser consolidado no apartamento de sua infância e no emaranhamento cultural.

Mas não temos como continuar essa epígrafe senão com uma pergunta: podemos levar à sério os *feitos* artísticos da infância quando comparamos com a magna arte apreciada pelo mundo adulto representado pelos seus críticos, *marchands*, colecionadores e o *timing* comercial do mercado? O pintor figurativo britânico Francis Bacon (Bacon; Sylvester, 2007, p. 97) pensa que a arte está enraizada na cultura e no saber e por isso assevera que “[...] conhecemos, por

exemplo, a arte instintiva das crianças, mas ela é um tipo de instinto totalmente diferente e, em última análise, muito insatisfatório”. Que Bacon, em sua observação sobre arte e infância, subscreva a insuficiência artística das crianças, não invalida o início da arte nessa idade como eminentemente digna de exame.

Igualmente Mondrian (2008, p. 77) destacou as diferenças no desenvolvimento humano quando escreveu que o “[...] adulto não possui mais a visão objetiva da criança. As crianças e os povos primitivos ainda objetivam sua interioridade [...] de maneira pura, mas falta-lhes a consciência do adulto, porque lhes falta cultura”. A questão da infância em Mondrian está minimizada, enaltecendo o adulto na cultura e a cultura *no* e *do* adulto. Essas observações poderiam causar um desencorajamento investigativo, desprezando a infância e a arte que acontece nela.

A resposta a essas questões, dada a insistência da arte centrada no adulto e seu mundo, reside, então, no modo prototípico em encontrar o início da arte do pintor fora de sua maturidade ou suposta maioria. O curador, estudioso da arte e artista britânico John Golding (1988, p. XVI) pensa dessa forma ao anotar a importância do resgate da gênese estética dos artistas: “[...] também é valioso reconstruir tanto quanto possível a atitude dos pintores em relação às suas próprias obras, contar o que eles disseram, pensaram e fizeram, ver, em outras palavras, quais foram os princípios estéticos que os guiaram”.¹⁵

Talvez haja uma carência artística *da* infância, mas não *na* infância. Trata-se não da arte propriamente dita, mas da possível emergência dela na infância. Ainda, salientam-se incapacidades,

¹⁵ “[...] it is of value, too, to reconstruct as far as possible the attitude of the painters to their own works, to tell what they said, thought and did, to see, in other words, what were the aesthetic principles that guided them”.

inéprias ou incompetências que a infância não estaria preparada para responder: “As crianças [...] tendem a notar pequenas variações de expressão no rosto dos pais; eles não são, entretanto, capazes de especificar os elementos modificados”¹⁶ (Lorand, 2000, p. 101). Entretanto, estamos falando sobre apreensões e não sobre razões; não enfocamos a arte, mas o início dela no artista.

O célebre pintor, desenhista, poeta e pensador das artes Paul Klee (*apud* Partsch, 2007, p. 17) dúvida das próprias dúvidas destinadas às crianças pelas suspeitas adultas quanto ao poder ‘do começar artístico na infância’:

Ainda existem começos primitivos na Arte, tais como os que se encontram [...] em nossas casas, nos quartos das crianças. Não ria, leitor! As crianças também são capazes, e isto não tira mérito aos trabalhos actuais, mas, pelo contrário, contém uma sabedoria benéfica. Quanto mais desprotegidas são estas crianças, tanto mais instrutiva é a arte que nos oferecem; também já aqui existe uma corrupção, quando as crianças começam a assimilar, ou até mesmo a imitar, obras de arte.

Para entender melhor esse trecho, remetemos para uma questão geral centrada na dimensão familiar: muitos pais têm um leque de intenções, regras e desejos em relação aos filhos. Contudo, devido à inteligência senciente dos filhos e filhas, eles sentem a realidade dos pais antes das intenções deles. O que seria sentir a realidade? Como as crianças não tem vestígios de introversão, não há uma razão pura que pondera os fatos ou avalia as coisas que acontecem na casa ou em uma igreja, por exemplo. Na infância, o juízo crítico ainda está em lenta formação.

O célebre fenomenologista francês Merleau-Ponty (2006, p. 178, grifo do autor) analisa que

[...] a criança está voltada desde o início *unicamente* para o mundo exterior, sem vestígio de introversão; há sim, um realismo excessivo que ainda não sabe criticar as coisas: a criança ainda não sabe distinguir o que há de pessoal em suas experiências [...].

As crianças não tem uma razão estabelecida, plena, mas possuem uma inteligência, a inteligência senciente, aquela que sente realidades: sente, por exemplo, quando os responsáveis estão em conflito ou harmonia. Mas como essa inteligência funciona? Gracia (2021) explica que “[...] uma criança de 4 anos tem apreensão de realidades, mas não tem teorias”.¹⁷ Aqui já há um contraste, senão uma candente diferença na possível equiparação das inteligências adulta e infantil, uma vez que nós adultos estamos repletos de experiências, convicções e teorias sobre muitas coisas.

De acordo com o prisma do desenvolvimento infantil, Bacon (Bacon; Sylvester, 2007, p. 178), que não conheceu Zubiri, justificou que as crianças, “[...] não tendo sido modificadas pela razão consciente, elas tenham encontrado um sentido mais puro e verdadeiro do que uma coisa que houvesse sido modificada pela consciência”. Quanto a essa observação, Bacon não fala da infância ou criança em geral, mas uma parte dela, ou seja, a primeiríssima infância e a parte da infância que começa no final da primeira infância.¹⁸ Bacon (Bacon; Sylvester, 2007, p. 178) repara sua afirmação posicionando o sentido numa escala de desenvolvimento um tanto preciso, referindo

¹⁶ “Children [...] tend to notice minor variations of expression on their parents’ faces; they are not, however, able to specify the modified elements”.

¹⁷ “[...] un niño de 4 años tiene aprehensión de realidades, pero no tiene teorías”.

¹⁸ Gazzaniga (2018, p. 359, grifo do autor) posiciona “[...] a *primeira infância*, que começa no nascimento e dura de 18 a 24 meses; a *infância*, que começa no final da primeira infância e dura até algo entre os 11 e 14 anos de idade [...]”.

[...] o que as crianças fazem como arte, [...] falando da arte de uma criança muito pequena, porque sabemos que, depois dos sete ou oito anos – ou até antes, quando elas começam a ser influenciadas pelo meio –, toda a espontaneidade e vitalidade desaparecem e tudo se torna muito chato.

O pintor e pedagogo catalão Francesc d'Assís Galí, quando professor do então menino e futuro pintor Joan Miró, orientou-o de forma contumaz segundo um método de esvaziamento de si, conforme contado por Massot (2018, p. 65): “Antes de começar a pintar, ele diz que deve observar, olhar, sentir, livrar-se de ideias pré-concebidas [...] conservando a pureza do olhar de uma criança, de um primitivo ou de um cego [...]”.¹⁹ Essa pureza, também destacada por outros pintores, não condiz com uma visão romântica da infância, mas o quanto ela, a infância, está menos revestida de variáveis intervenientes que condicionam o sentir e a inteligência. Inclusive, o aspecto tátil foi priorizado pelo professor de Miró: “Galí o faz apalpar com os olhos fechados o objeto que vai desenhar, tocá-lo, sentir seu peso, desenhar um rosto visto de frente de perfil e, de frente, um rosto visto de perfil”²⁰ (Massot, 2018, p. 65). De forma alguma o método de Galí significa uma retrogradação à infância cuja idealização atestaria um sofisma apaziguador. A preocupação de Galí (*apud* Massot, 2018, p. 66) estava na superação de dificuldades na apreensão dos adultos quando desenham:

O artista que quer ser de verdade, quando for adulto, deve pegar uma passagem de ida e volta à sua infância e lembrar, preservar seus valores. As crianças são boas desenhistas

porque percebem o volume e os adultos têm que se esforçar para não deixar de percebê-lo.²¹

Por sua vez, Benjamin chama as teorias adultas de ‘experiência’, no sentido de que elas consolidaram teorias. Para Benjamin (2009, p. 21) “A máscara do adulto chama-se ‘experiência’. Ela é inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma. Esse adulto já vivenciou tudo: juventude, ideais, esperanças [...]”. O que exatamente Benjamin relata aqui reside no quanto a experiência adulta torna-se *teoria*, causando algumas vezes obnubilação para novas e genuínas experiências, continuamente validando assim conjecturações, proposições e crenças já estabelecidas, ou seja, na impossibilidade de verem um quadro ou uma tela em branco. Serra (2014, p. 140) assinala magistralmente a tensão entre as experiências novas e aquelas que prezamos em nós:

Quando as pessoas são confrontadas com experiências novas, em vez de aceitá-las como tal, elas tentam relacioná-las a algo de que possuem um conhecimento seguro. Ao negar o novo, elas não apenas se privam da sua experiência, mas contribuem para uma visão fundamentalmente errada do desenvolvimento da arte.

Nesse interim, as apreensões primordiais de realidade são mais difíceis no adulto. Benjamin (2009, p. 23) afirma que “[...] cada uma de nossas experiências possui efetivamente conteúdo”. Pode-se dizer que o conteúdo cristaliza-se em pressuposto e toda nova experiência tem a tendência de ser assimilada de acordo com teorias e por vezes não reconhecendo a realidade em

¹⁹ “Antes de ponerse a pintar dice que debe observar, mirar, sentir, desnudarse de ideas preconcebidas [...] conservando la pureza de la mirada de un niño, de un primitivo o de un ciego [...]”.

²⁰ “Galí le hace palpar el objeto que va a dibujar con los ojos cerrados, tocarlo, sentir su peso, dibujar de perfil una cara vista de frente y, de frente, una cara vista de perfil”.

²¹ “El artista que quiere serlo de verdad, cuando es adulto debe coger un billete de ida y vuelta a su infancia y recordar, conservar sus valores. Los niños son buenos dibujantes porque perciben el volumen y los adultos han de esforzarse en no dejar de percibirlo”.

seu 'acontecer édito'. Isso entra em consonância com a reconhecida dificuldade de apreender a realidade, de acordo com o parecer do pintor, escultor, desenhista e gravador suíço Alberto Giacometti (2012, p.220): "O problema é encontrar o real por meio das aparências externas". Esse denominado encontro do real na verdade consiste *no* real, algo diametralmente possível também para o adulto.

Logo, a inteligência senciente também reside no adulto, apesar de todas as teorias que carrega sobre a vida. Isso leva a seguinte questão: qual o peso da inteligência quando ela está liberta de muitas teorias? Gracia (2021) responde que a criança percebe as coisas como elas são mais que "[...] pessoas maiores, que têm que fazer um grande esforço para colocar entre parênteses todas as teorias de todos os tipos que elas têm".²² Algumas vezes, as teorias que temos sobre as coisas, pessoas e situações se transformam em obstáculos para apreendermos e sentirmos a realidade.

4 CONCLUSÃO

A realidade de algo está diante da inteligência, não dentro. A realidade de 'algo' literalmente não entra em nós, já que o 'algo' está na realidade. Assim também, a inteligência está na realidade e não o contrário. "Apreender impressivamente o real como real é apreender a coisa como estando 'diante de mim' e em sua 'nua' realidade" (Zubiri, 2011b, p. 77). Explicando melhor, a inteligência apreende a realidade, ou seja, abre-se à ela na impressão, ou seja, na presença de algo *em* realidade. O fundamental da inteligência corresponde a apreensão da realidade. E nessa "[...] apreensão primordial não há direção, mas atualidade imediata" (Zubiri, 2011a, p. 212). Esta

apreensão coloca em parênteses nossas teorias sobre as coisas.

É neste ponto que perguntamos: o menino Scholles compreendeu o vitral? O menino não compreendeu o vitral, mas sentiu a realidade do vitral, algo essencialmente diferente. A apreensão é primordial porque está centrada e precisamente fixada em parte da realidade. Vertida no apreendido, a inteligência entende sem perceber que está apreendendo. A posição crítica de Zubiri (2011b, p. 191) nos diz que "[...] ficamos na coisa real como se não houvesse mais do que esta coisa. A inteligência está, então, como que completamente esvaziada no apreendido, tanto que nem sequer apreendemos que o estamos entendendo". Esta foi a experiência infantil de Scholles, arquétipo da sua pintura enquanto artista. A igreja é um objeto tão próximo da vida do menino Scholles que não poderia constituir a diferença entre os traços do vitral e arte. Agora está claro que a diferença não podia ser percebida pelo olho, mas por uma apreensão primordial.

O que alguns chamam de inspiração não reflete inteiramente as tantas matizes de motivos para o pintar. O sentir e o entender andam juntos sem divisões ou abandonos de um ou outro. Da mesma forma, a realidade do pintor e o traço do vitral coincidem – isto é, realidades que se atualizam.

Se há alguma eclosão na pintura de Scholles, é justamente o traço negro, ou melhor, o risco que divide as cores e produz as formas. Sua pintura contém a apreensão primordial que se faz presente em cada quadro: os quadros de Scholles contém a realidade de sua originalidade apreendida por impressão.

²² "[...] las personas mayores, que tienen que hacer un gran esfuerzo para poner entre paréntesis todo las teorías de todo tipo que tienen".

REFERÊNCIAS

- ARASSE, Daniel. **El detalle**: para una historia cercana de la pintura. Madrid: Abada Editores, 2008.
- BACON, Francis; SYLVESTER, David. **Entrevistas com Francis Bacon**: David Sylvester. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.
- BRITO, Ronaldo. **Experiência crítica**: textos selecionados. São Paulo: Cosac Naify, 2005
- COPE, Theo. Using Zubiri to Re-think Carl Jung on 'Emotional Reality'. **The Xavier Zubiri Review**, Washington, DC, v. 6, p. 5-28, 2004.
- DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon**: lógica da sensação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- _____. **Proust e os signos**. São Paulo: Editora 34, 2022.
- GAZZANIGA, Michael. **Ciência psicológica**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018. E-book.
- GIACOMETTI, Giovanni Alberto. Entrevista. *In*: SYLVESTER, David (org.). **Um olhar sobre Giacometti**. São Paulo: Cosac Naify, 2012. p. 209-247.
- GOLDING, John. **Cubism**: a history and an analysis 1907-1914. 3rd ed. Cambridge: Harvard University Press, 1988.
- GRACIA, Diego. El enfoque zubiriano de la estética. *In*: LÓPEZ ARANGUREN, J. L. (org.). **Ética y estética en Xavier Zubiri**. Madrid: Trotta; Fundación Zubiri, 1996. p. 83-92.
- _____. **Razón impura**. [S. l.: s. n.], 6 out. 2021. 1 vídeo (88min 01s). Publicado pelo canal TV PUC São Paulo. [Visualizar item](#)
- HUSSERL, Edmund. **Psicologia fenomenológica e fenomenologia transcendental**: textos selecionados (1927-1935). Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.
- JONAS, Hans. **O princípio vida**: fundamentos para uma biologia filosófica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- KORICHI, Mériam. **Andy Warhol**. Porto Alegre: L&PM, 2011.
- LORAND, Ruth. **Aesthetic order**: a philosophy of order, beauty and art. New York: Routledge, 2000.
- MASSOT, Josep. **Joan Miró**: el niño que hablaba con los árboles. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2018.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Psicologia e pedagogia da criança**: Curso da Sorbonne 1949-1952. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MESKIN, Aaron. Style. *In*: GAUT, Berys; LOPES, Dominic McIver (Ed.). **The Routledge companion to aesthetics**. 3rd ed. New York: Routledge, 2013. p. 442-451.
- MONDRIAN, Piet. **Neoplasticismo na pintura e na arquitetura**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.
- PARTSCH, Susanna. **Klee**. Köln: Taschen, 2007.
- PINHEIRO FILHO, Fernando Antonio. **Lasar Segall**: arte em sociedade. São Paulo: Cosac Naify e Museu Lasar Segall, 2008.

PINTOR-RAMOS, Antonio. El hecho moral en Zubiri. **Cuadernos Salmantinos de Filosofía**, v. 17, p. 199-218, 1990.
[Visualizar item](#)

RODIN, Auguste. **A arte**: Auguste Rodin, [em] conversas com Paul Gsell. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

SCHOLLES, Flávio. **Quadros que falam**. Novo Hamburgo: Um Cultural, 2014.

SERRA, Richard. **Richard Serra**: escritos e entrevistas, 1967-2013. São Paulo: IMS, 2014.

SYLVESTER, David. **Um olhar sobre Giacometti**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

WOLLHEIM, Richard. **A arte e seus objetos**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **A pintura como arte**. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

ZUBIRI, Xavier. **Inteligência e logos**. São Paulo: É Realizações, 2011a.

_____. **Inteligência e realidade**. São Paulo: É Realizações, 2011b.

_____. **Sobre el sentimiento y la volición**. Madrid: Alianza Editorial; Fundación Xavier Zubiri, 2015.

_____. **Sobre la esencia**. Nueva edición. Madrid: Alianza Editorial; Fundación Xavier Zubiri, 2018.

_____. **Filosofía primera**. Volumen I (1952-1953). Madrid: Alianza Editorial; Fundación Xavier Zubiri, 2021.

Recebido em: 19/05/2023

Aceito em: 01/07/2023



DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v11i1.277>

PERFIS DE LIDERANÇA NA OBRA DE VIKTOR FRANKL: análise à luz de pesquisas de Daniel Goleman

LEADERSHIP PROFILES IN VIKTOR FRANKL'S WORK: An analysis in light of Daniel Goleman's research

Mariana Bühler¹
Marguit Carmem Goldmeyer²

Resumo: Este artigo tem como objetivo comparar os perfis de liderança elencados na obra *Em busca de sentido*, de Viktor Frankl, com os seis modelos de comportamento de líderes pesquisados e descritos por Daniel Goleman em seus livros. Conhecer os diferentes modos de lidar com as pessoas e reconhecer suas características positivas e negativas é essencial para o desenvolvimento de um líder. Através da análise da vida de Frankl, o criador da logoterapia, podemos observar que ele foi um pensador com uma grande inteligência emocional. Mesmo após perder sua família nas mãos dos nazistas, ele não se deixou abalar e continuou lutando por seus ideais. Acredita-se que, no contexto atual, esta pesquisa ajudará as pessoas a refletirem sobre a maneira como se relacionam com os outros.

Palavras-chave: Viktor Frankl. Daniel Goleman. Estilos de liderança. Análise.

Abstract: This article aims to compare the profiles of leadership presented in Viktor Frankl's work "Man's Search for Meaning" with the six models of leader behavior researched and described by Daniel Goleman in his books. Understanding ways of dealing with other people and recognizing their positive and negative characteristics is essential for the development of a leader. Through research on Frankl's life as the creator of logotherapy, it is evident that he was a thinker with great emotional intelligence, and despite losing his family to the Nazis, he did not allow himself to be discouraged and continued to fight for his ideals. It is believed that the research will help individuals reflect on their interactions with others in the present moment.

Keywords: Viktor Frankl. Daniel Goleman. Leadership styles. Analysis.

¹ Estudante de Letras - Português e Alemão no Instituto Superior de Educação Ivoti (Ivoti/Brasil). E-mail: mariana.buhler@institutoivoti.com.br

² Doutora em Teologia pela Faculdade EST (São Leopoldo/Brasil). Professora no Instituto Superior de Educação Ivoti (Ivoti/Brasil). E-mail: marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa visa a apresentar os perfis de liderança encontrados na obra *Em busca de sentido*, de Viktor Frankl, comparando-os com os modelos de comportamento analisados por Daniel Goleman, jornalista estadunidense. Na sociedade do rendimento e imediatismo, cada vez mais pessoas correm em busca da vida, mas, em cada esquina, perdem um pouco do sentido dela. É necessário que o indivíduo reflita sobre sua jornada em diferentes âmbitos da vida, como no trabalho, no lazer, na saúde, e também na educação. A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), importante documento que serve como referência para a elaboração dos currículos escolares no Brasil, enfatiza a importância da formação integral dos estudantes, que inclui o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e físico. Essa formação integral tem como objetivo preparar os estudantes para a vida em sociedade, permitindo-lhes exercer sua cidadania de forma plena e autônoma. Na formação de docentes, trabalhar a liderança é indispensável para a conscientização do papel que terão perante crianças, adolescentes e jovens.

Em uma Instituição de Ensino Superior na Grande Porto Alegre, durante as disciplinas de Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa e Projetos Educacionais, os estudantes dos cursos de Letras - Língua Portuguesa, Letras - Português e Alemão e Pedagogia desenvolveram ações baseadas no aperfeiçoamento da liderança, essencial para a caracterização de um bom professor. Antes disso, porém, foi estudado o significado de liderança na contemporaneidade, e, por meio de leituras, os estudantes se inteiraram acerca da relação entre liderança e gestão. Percebeu-se a necessidade de instigar os acadêmicos a projetarem suas

vidas a curto, médio e longo prazo, pois professores com propósitos de vida conseguirão impulsionar os alunos a dar significado às suas próprias jornadas. A cada semana, um grupo de estudantes era responsável por promover uma oficina que desenvolvesse a capacidade de liderança neles e nos colegas, bem como buscava despertar o líder que existia em cada um. Houve um empenho muito grande, visto que semana após semana percebia-se que os objetivos estabelecidos no início do semestre estavam sendo alcançados.

Além disso, a professora da disciplina propôs a leitura de dois livros durante os meses de aula. Este artigo se concentrará na primeira obra estudada: *Em busca de sentido*, do psicólogo Viktor Frankl, que viveu parte de sua vida como prisioneiro em um campo de concentração durante o período da ditadura nazista na Europa. A análise da obra chamou a atenção durante sua discussão na sala de aula, quando diversos tópicos foram abordados e percebeu-se que, mesmo em uma época tão difícil, que resultou na morte de milhares de pessoas, havia líderes que demonstravam uma força de vontade inspiradora para continuar batalhando pela preservação de suas vidas.

Este artigo será uma pesquisa sobre os perfis de liderança advindos da obra de Viktor Frankl. Para a análise, serão utilizados como base dois livros do jornalista científico estadunidense Daniel Goleman, um pesquisador no tema da inteligência emocional. Uma das obras chama-se *O cérebro e a inteligência emocional: novas perspectivas*, e o outro *Liderança e inteligência emocional na formação do líder de sucesso*.

Inicialmente, haverá um relato cronológico da vida de Viktor Frankl, desde seu nascimento. Após, será produzido um resumo sobre a obra *Em busca de sentido*, de Frankl, elencando os

principais acontecimentos e reflexões do autor durante o período em que viveu no campo de concentração. Na seguinte subdivisão do capítulo, serão elencados seis líderes que fazem parte da obra, cada um com suas características descritas na sequência. Em seguida, virá a descrição de cada um dos seis perfis de liderança apresentados nos livros de Goleman. Finalmente, será feita uma análise comparativa, utilizando uma tabela, entre o personagem do livro e o perfil de líder em que se encaixa.

A pergunta que orientou a presente pesquisa é “Que perfis de liderança estão identificados na obra ‘Em busca de sentido’, de Viktor Frankl, à luz das feições de líder propostas?”, e, a partir dela, objetiva-se perceber as características da liderança de Frankl, visto que seu livro é inspirador para quem quer ver na prática a importância da valorização da vida. De acordo com David Santos, doutor em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA):

A sensação de vazio e falta de sentido na vida tem se disseminado na sociedade contemporânea, especialmente na juventude. Portanto, se faz necessária uma educação que promova o desenvolvimento pessoal ancorado no sentido de vida, que é compreendido aqui como a motivação primária do ser humano (Santos, 2019, p. 230).

Além disso, o caráter de outros líderes advindos da obra, alguns bons e outros maus, também servirá para tomar como práticas que os estudantes, que não somente como futuros professores, mas também como participantes da sociedade, poderão - ou não, no caso de liderança negativa - adotar para a vida.

2 A VIDA DE VIKTOR FRANKL

Viktor Emil Frankl, nascido na Áustria em março de 1905, foi professor de Neurologia e Psiquiatria na

Universidade de Viena, além de ter lecionado nas universidades de Harvard, Stanford, Dallas e Pittsburgh, nos Estados Unidos da América. Considerado por muitos um dos maiores psiquiatras da história, Frankl foi o fundador da Logoterapia, “uma abordagem psicoterapêutica reconhecida internacionalmente” (Batthiány, [2022]) e que “[...] baseia-se no conceito de que a vida tem sentido” (Frankl *apud* Silveira; Mahfoud, 2008).

Com base em suas teorias e pesquisas, segundo a editora cristã Ecclesiae de São Paulo:

Frankl publicou 32 livros, que foram traduzidos para 27 línguas, incluindo o chinês e o japonês. Além disso, foram publicados 151 sobre Frankl e sua obra por outros autores. As muitas viagens de conferências, para as quais recebeu convite de mais de 200 universidades, levaram Frankl a muitos países de todos os continentes, inclusive ao Brasil, onde esteve em 1984 (Ecclesiae, [2023]).

Frankl foi o filho do meio, entre duas meninas. Seu pai era funcionário público e, juntamente com a mãe, tinham uma vida financeiramente estável. A situação mudou após a Primeira Guerra Mundial, fazendo com que as crianças precisassem pedir dinheiro em fazendas próximas. Em 1918, após o fim do conflito, Frankl aproveitava sua vida de estudante do ensino médio para assistir a palestras de natureza filosófica e psiquiátrica. Chegou até a trocar correspondências com Sigmund Freud. Aos 15 anos, já foi convidado a dar uma palestra, intitulada *Sobre o sentido da vida*, trazendo à tona uma temática sobre desigualdade social.

Em 1924, Viktor começou a estudar Medicina na Universidade de Medicina de Viena. Durante sua graduação, criou um projeto para promover aconselhamento para jovens da cidade, estabelecendo parcerias com Charlotte Bühler e Erwin Wexberg, dois psicólogos renomados. Em 1937, após concluir sua formação, Frankl

abriu seu próprio consultório de Neurologia e Psiquiatria, mas teve que fechá-lo poucos meses depois devido às restrições crescentes impostas a médicos judeus com o avanço da Segunda Guerra Mundial.

Mesmo enfrentando tantas complicações devido à guerra, Frankl tornou-se diretor do Departamento Neurológico do Hospital Rothschild, falsificando documentos para proteger pessoas com doenças mentais da eutanásia. Em 1940, Viktor deixou expirar seu visto para imigrar para os Estados Unidos da América, com receio de abandonar seus pais. Em 1941, casou-se com Tilly Grosser, uma enfermeira que trabalhava no mesmo hospital. Um ano depois, Viktor Frankl, seus pais e sua esposa foram enviados para um campo de concentração no norte de Praga. Seu pai faleceu de exaustão após meio ano. Dois anos mais tarde, ele, sua mãe e Tilly foram transferidos para Auschwitz, onde sua mãe foi imediatamente morta em uma câmara de gás. Pouco tempo depois, ele foi separado de sua esposa e nunca mais a viu.

Em 27 de abril de 1945, o campo onde Viktor estava foi libertado pelas tropas americanas do exército alemão. Ele viajou para Viena para descobrir o paradeiro de seus parentes e finalmente descobriu que todos haviam falecido, inclusive seu irmão e sua cunhada, mortos em Auschwitz. Com o apoio de amigos, Frankl começou a reconstruir sua vida, com a ajuda de Bruno Pittermann, que lhe ofereceu um apartamento, um emprego e uma máquina de escrever.

Em 1946, Viktor foi nomeado diretor da Policlínica Neurológica de Viena, cargo que ocupou por 25 anos. Em 1947, casou-se com Eleonore Schwindt, com quem teve uma filha. Nessa época, ele também desenvolveu as teorias da Logoterapia. Nos anos seguintes, lançou livros sobre o tema, proferiu palestras e

expandiu seu campo de estudo sobre a busca de sentido na vida. Segundo Santos (2019, p. 232), Frankl:

[...] afirma que a força motriz do ser humano é a presença de sentido na vida. Não se trata, porém, de um sentido único para toda a vida, mas, sim, de um sentido para cada situação que ela apresenta. Por isso, o sentido pode mudar a cada momento e a cada hora.

Na quinta-feira, quatro de setembro de 1997, foi publicado no jornal Folha de São Paulo o anúncio da morte de Viktor. O início da curta matéria dizia: “O psicoterapeuta Viktor Frankl, 92, morreu de um colapso cardíaco anteontem em Viena. O anúncio foi feito ontem na capital austríaca pelo Instituto Viktor Frankl”. Deixou um legado não apenas na área da psicologia, mas também no auxílio a muitas pessoas para encontrarem momentos de paz em meio às dificuldades, como demonstraram estudantes da Universidade Federal da Paraíba a partir de suas pesquisas sobre sua obra:

o crescimento e a capacidade de assumir culpa são valores que demonstram uma possibilidade do homem se posicionar perante uma situação imutável e ao sofrimento que ela pode causar, sendo então reflexo da liberdade última do homem de se posicionar frente a uma situação, causando a realização de sentido (Frankl *apud* Aguiar *et al.*, 2014, p. 302).

Destarte, a partir da conclusão dos estudantes supracitada, mediante esse entendimento, as pessoas são capazes de transformar a dor em aprendizado e enriquecer suas vidas, construindo um caminho de realização e sentido mesmo nas circunstâncias mais desafiadoras.

2.1 A obra

Em busca de sentido é um livro best-seller com mais de 10 milhões de cópias vendidas mundialmente, lançado

no ano de 1977. Muitas partes do livro já estavam escritas muitos anos antes da publicação da obra, a qual relata os anos em que Viktor Frankl, escritor e narrador do texto, viveu em campos de concentração durante o período nazista no poder. Anos depois da primeira edição ser lançada, foi adicionada uma segunda parte falando sobre a Logoterapia, abordagem desenvolvida por Frankl para tratar pacientes psicoterápicos.

O título original do livro em alemão, “... *trotzdem Ja zum Leben sagen: Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager*”, diz literalmente assim: “apesar disso, dizer sim para a vida: um psicólogo vivencia o campo de concentração”. Portanto, de maneira explícita, o nome da obra já dá a entender o seu conteúdo. Frankl inicia o livro dizendo que não irá focar no relato dos grandes horrores vividos naquele período, mas sim tentará responder à pergunta: “De que modo se refletia na mente do prisioneiro médio a vida cotidiana do campo de concentração?”.

Logo após as considerações que Viktor dá sobre a escrita do livro, ele passa a contar sobre o sofrimento psicológico gerado pela organização do transporte que leva os prisioneiros para outro campo de concentração ou para uma câmara de gás - eles não sabem qual é o destino. O conflito acarretado é avassalador e transforma o comportamento das pessoas, que tentam proteger a si ou a seus amigos a qualquer custo. Frankl também diz que não há tratamento nominal dentro de um campo, e sim por números. Cada preso possuía um número, que seria usado nas listas para transporte, alimentação e trabalho. Frankl era o N° 119.104.

O primeiro campo de concentração para o qual Viktor foi levado chamava-se Auschwitz, e o horror já estava estampado no rosto de muitos dentro do vagão do trem que chegava ao seu destino. 1.100

homens foram colocados em um barracão cuja capacidade era de 200 pessoas, e apenas uma fatia de pão foi servida a eles. Tudo isso provou para Frankl que um ser humano é capaz de suportar muito mais do que pensava que seria impossível, uma vez que teve que dormir na mesma cama em que outros oito homens dormiam, em um frio gélido, com apenas dois tecidos usados como cobertores.

Viktor Frankl mostrou, durante o relato, que:

uma reação anormal simplesmente é a conduta normal. Também como psiquiatras esperamos que uma pessoa, quanto mais normal for, reaja de modo mais anormal ao fato de ter caído numa situação anormal, como seja, de ter sido internada num manicômio. Também um prisioneiro, ao ser internado num campo de concentração, demonstra um estado de espírito anormal, embora não deixe de ser uma reação psicológica natural e, conforme ainda se mostrará, típica naquelas circunstâncias (Frankl, 2022, p. 34).

E o parágrafo acima é comprovado pelo fato de que ele sorriu no momento em que um colega disse que ele seria o mais provável a ir para a câmara de gás. Todas as reações de Frankl mencionadas no livro são surpreendentes, uma vez que são inesperadas.

Viktor também compartilhou sobre a indiferença que passou a sentir em relação a situações consideradas horrendas. Tantas mortes e tanto sofrimento ao seu redor fizeram com que ele se acostumasse, assim como os outros prisioneiros também não sentiam mais repulsa ao ver alguém sendo castigado. De acordo com o próprio, “essa ausência de sensibilidade constitui uma couraça sumamente necessária da qual se reveste em tempo a alma dos prisioneiros” (Frankl, 2022, p. 38). Portanto, a alienação oferecia uma chance de sobrevivência, uma vez que não permitia que a loucura tomasse conta

do cérebro.

Durante a estadia no campo de concentração, Frankl trabalhava na montagem de canos subterrâneos, que precisavam ser escavados sob um inverno rigoroso. A comida tornava-se cada vez mais escassa: sopa aguada com poucas ervilhas era o sustento dos trabalhadores. A subnutrição impedia a manifestação de qualquer instinto sexual, e a busca pela preservação da vida evidenciava a ausência de sentimentos dos prisioneiros. Viktor escrevia em pequenos pedaços de papel resquícios do que se recordava do manuscrito que fora descartado no momento da entrada no campo de concentração.

Até mesmo a arte desempenhava um papel na narrativa. Apresentações eram organizadas e executadas, na maioria das vezes, pelos *capos*, prisioneiros que detinham um posto administrativo ou de supervisão de trabalho e que, naturalmente, não sofriam como seus subordinados. Havia também humor, ainda que breve, na vida de Viktor: ele e outro colega trocavam piadas, e essa atitude trazia um sopro de alegria aos dias cinzentos.

Um dia, Frankl foi orientado a ir para o setor de tifo exantemático, pois, sendo médico, escaparia de uma possível e breve condenação à morte. Apesar de cenários chocantes, como o fato de pacientes graves não receberem qualquer medicação, Viktor conseguia descansar escondido na rotina que, embora pesada, não deixou de ser uma oportunidade. Após uma troca de campo de concentração, ele teve a chance de fugir, ao ser incumbido da tarefa de enterrar cadáveres fora da área cercada. No entanto, desistiu. E ao voltar para dentro, chegava o carro com o delegado da Cruz Vermelha de Genebra, trazendo remédios, cigarros e mantimentos. A polícia nazista, conhecida pela sigla SS (*Schutzstaffel*), passou a tratar os

prisioneiros com civilidade. Todos foram levados a outro campo de concentração para serem trocados por prisioneiros de guerra.

Após descrever a apatia e a dessensibilização sentidas pelos cidadãos dominados pelos nazistas, Frankl escreveu sobre a irritabilidade, causada pela fome, falta de sono, promoção de alguns prisioneiros e muitos outros fatores. Pancadarias entre divisores de barracões eram frequentes. Viktor também compartilhou sobre o truque mental que lhe dava esperança para continuar, à medida que imaginava que a situação presente encontrava-se no passado. O sofrimento era transformado em força para não enlouquecer no meio de tanta desgraça, e Frankl exemplifica isso ao longo de todo o livro.

No final da obra, Viktor deixou o seguinte pensamento:

a vida no campo de concentração ensejava o rompimento de um abismo nas profundezas extremas do ser humano. Não deveria surpreender-nos o fato de que essas profundezas punham a descoberto simplesmente a natureza humana, o ser humano como ele é - uma liga do bem e do mal (Frankl, 2022, p. 112).

E isso demonstra ao leitor que o ser humano, como afirmado pelo autor, *decide* o que ele é. Aqueles que viveram em campos de concentração testemunharam as profundezas do caráter humano, uma vez que muitos fizeram de tudo para sobreviver mais um dia. Após tantos ensinamentos, ele finalizou seu relato contando sobre a libertação do campo de concentração e o quão lento é o processo de alívio de uma tensão que acompanhou os ex-prisioneiros por tanto tempo.

Sem dúvida, *Em busca de sentido* é uma obra que toca tanto o leitor sensível quanto o menos sensível, em parte, espera-se. A riqueza de detalhes e as reflexões honestas de Viktor Frankl

provocam considerações sobre a vida horrenda daqueles que foram forçados a trabalhar em campos de concentração, mas também sobre a maldade daqueles que impuseram tais condições de vida a tantas pessoas. O autor é um líder que inspira ainda hoje muitos leitores a continuarem suas batalhas, ao passo que compartilhou sua experiência pessoal e mostrou que a inteligência emocional é vital para lidar com situações de dificuldade.

2.2 Líderes advindos da obra

O primeiro líder que surge na obra além de Viktor Frankl é um oficial da *Schutzstaffel*, a Polícia do Estado da Alemanha Nazista. O homem era responsável por fazer a seleção dos prisioneiros: apontava para a direita e para a esquerda, indicando o caminho para o qual cada pessoa deveria seguir. Há pouca informação sobre ele no livro, mas Frankl (2022, p. 26) descreve que ele era: “[...] alto, esbelto, elegante, num uniforme perfeito e reluzente - uma pessoa bem trajada e cuidada, muito distante das nossas tristes figuras de rosto sonolento e aparência decaída. Ele se sente muito à vontade”. Frankl contou que o homem parava-se de pé em frente ao primeiro da fila e analisava o perfil da pessoa. Caso aparentasse ser apto a trabalhar, era enviado para o caminho esquerdo. Já se fosse alguém cansado ou doente, iria para a direita, com o destino sendo a morte na câmara de gás. Pode-se notar algumas características desse líder, apesar das poucas informações sobre ele. Era um homem sério, focado em números, que exigia obediência e cumpria sua função, embora não estivesse muito atento ao trabalho, visto que Viktor escondeu uma sacola com itens pessoais debaixo de sua roupa e o oficial não percebeu. Conclui-se que deveria ter feito sua tarefa com mais precisão.

O segundo homem que exerce papel de liderança na obra de Frankl é o médico-chefe da SS, conhecido por M. Também são poucas as características existentes sobre ele, mas entende-se que é alguém autoritário e insensível. Viktor Frankl (2022, p. 33) escreve em seu livro *Em busca de sentido* que: “O médico do bloco, prisioneiro como nós, [...] contou-nos que implorou ao doutor M que poupasse seu filho, destinado à câmara de gás. O doutor M, entretanto, negou-lhe fria e terminantemente”. Portanto, nota-se que era um líder muito perverso e inflexível, não mudando de opinião e exigindo o cumprimento das regras.

O terceiro personagem elencado é o médico-chefe do campo de concentração de Frankl. Ele o convidou, em uma noite, a participar de uma sessão espírita secreta no compartimento em que morava, localizado na enfermaria. Lá havia mais pessoas que foram chamadas, inclusive o suboficial de saúde do campo. Um estrangeiro era responsável por conjurar os espíritos, e um lápis, segurado pelo secretário da enfermaria, ia riscando letras em uma folha. A liderança do médico-chefe é notável, pois percebe-se que ele se preocupa com seus companheiros e mostrou-se uma pessoa empática e sensível, visto que todos passavam por dificuldades e ele arriscou seu espaço para promover um momento de paz.

Outra liderança que se destaca na obra é a dos capos (prisioneiros supervisores do campo) e dos trabalhadores internos, que, por terem um serviço não tão pesado quanto o de quem trabalhava na neve, tinham disponibilidade e forças para realizar uma mostra de talentos. Na situação, apresentavam-se poemas, músicas, cenas cômicas, entre outros. Infelizmente Frankl não escreveu quem era o líder que organizava o programa, apenas contou quem eram os participantes. Apesar disso,

pode-se concluir que a liderança estava presente em todos que arriscavam suas vidas para participar de um momento em que o objetivo era prestigiar a arte e esvaziar a mente de medo e tristeza. Os organizadores do projeto eram pessoas empáticas e democráticas, visto que também podiam participar aqueles que não tinham uma voz afinada, uma vez que o propósito não era competir.

Cabe destacar uma passagem que exalta a atuação do chefe do galpão de um grupo de prisioneiros. Para proteger um indivíduo que roubou batatas, após sentir muita fome, todos os dois mil e quinhentos homens de um barracão foram condenados a ficarem em jejum por um dia inteiro. À noite, quando todos estavam exaustos, famintos e estressados, a raiva reinava no ambiente. Foi então que entrou em ação o chefe do grupo, que, com as seguintes palavras, acalmou os ânimos de todos e deu um novo vigor de esperança: “[...] Falou sobre os tantos companheiros que haviam morrido nos últimos dias, de doença ou por suicídio. Falou também sobre o que provavelmente seria o motivo dessas mortes, em ambas as modalidades: o entregar os pontos” (Frankl, 2022, p. 106). Com esse ato, mostrou um autoconhecimento emocional vasto, conectado ao autocontrole de não entregar os pontos em uma situação de extrema dificuldade. Além disso, a destreza social era bem desenvolvida, pois a mediação de conflitos mostrou-se eficiente.

Por último, analisaremos o perfil de Viktor Frankl, tanto como um líder de sua própria vida quanto como uma inspiração para quem lê sua história. Logo no começo, Frankl já se mostrou como uma pessoa esforçada e focada em sua tarefa, conforme escreveu que “[...] eu, por exemplo, tive de cavar sozinho um túnel por baixo de uma estrada [...]. Isso para mim não deixou de ser importante [...]” (Frankl, 2022, p. 18). Além disso, Viktor

mostrou ser uma pessoa extremamente autocontrolada, pois, após um companheiro dizer para várias pessoas que o psicólogo era o mais provável de ser morto, ele não fez nada além de sorrir.

Outra característica de Frankl é o respeito pela autoridade, mas também a defesa de seu caráter, pois, ao sofrer insultos que diziam que ele tirava dinheiro das pessoas com sua profissão de médico psiquiatra, ele defendeu-se dizendo que fazia trabalhos voluntários, mesmo que a resposta lhe rendesse um bofetão em seguida. Enquanto sofria de tifo exantemático, Frankl, para escapar dos delírios.

[...] amor pouco tem a ver com a existência física de uma pessoa. Ele está ligado a tal ponto à essência espiritual da pessoa amada, a seu “ser assim” (nas palavras dos filósofos), que a sua “presença” e seu “estar-aqui-comigo” podem ser reais sem sua existência física em si e independentemente de seu estar com vida (Frankl, 2022, p. 56).

Portanto, essa capacidade de enxergar coisas boas em uma situação de profundo desespero é uma característica de um líder que tem visão de futuro. Outra faceta admirável de Frankl é a empatia, ao passo que ele combinou com outro colega prisioneiro que iriam inventar e contar uma piada por dia. O próprio diz que (Frankl, 2022, p. 62) “A vontade de humor - a tentativa de enxergar as coisas numa perspectiva engraçada - constitui um truque útil para a arte de viver”, e esse ato proporcionava alívio em meio a um ambiente de estresse e medo.

Ademais, Frankl conta no livro a dúvida entre ir trabalhar no setor de tifo exantemático ou permanecer nas tarefas braçais, e ele aceitou a segunda opção, apesar de seus colegas dizerem-lhe para não o fazer. Viktor considerou que morrer cuidando de seus companheiros seria mais útil do que cair exausto no campo. Portanto, vê-se a necessidade que o líder

tinha em pensar não somente em objetivos com benefícios próprios, mas também que eles servissem para ajudar outras pessoas. A característica afiliativa também é visível quando ele relata que:

meu estado de espírito naquele momento nem de longe era de dar explicações psicológicas ou qualquer consolo psicoterapêutico para meus companheiros de barracão, numa espécie de aconselhamento médico-pastoral. Eu estava com frio e com fome e também me sentia muito desanimado e irritado. Mas tive que juntar as forças e aproveitar essa oportunidade única, pois o que mais precisavam agora era de ânimo (Frankl, 2022, p. 106).

Conclui-se que Viktor colocava seus amigos em uma posição importante na sua vida, uma vez que construía vínculos emocionais e estava com eles mesmo que sua vida estivesse desabando. No final do livro, enquanto um companheiro estragava as plantações de uma lavoura ao redor do campo de concentração, depois de terem sido libertos, Frankl não repete o ato, pois compreende que ninguém deve praticar a injustiça. Porém, também não impede o colega de fazê-lo, pois também entende que ele não conseguia conter a revolta que havia dentro de si.

Destarte, nota-se que, dos seis líderes, há aqueles com características positivas e há outros cujos atos mostram liderança negativa. Depois de estudado o perfil de Viktor Frankl, vê-se que ele foi um líder que pode ser uma inspiração para todos, pois ele é capaz de se adaptar à dificuldade que vem pela frente. A seguir, serão descritos os seis perfis de liderança analisados por Daniel Goleman.

3 PERFIS DE LIDERANÇA SEGUNDO GOLEMAN

Em seu livro *Liderança e inteligência emocional na formação do líder de sucesso*, publicado em 2015,

Daniel Goleman apresenta seis estilos de liderança elencados por uma pesquisa realizada pela consultoria Hay/McBer, no ano 2000, trazendo em seguida características e exemplos de cada um. Não significa que uma pessoa não possa se encaixar em mais de um tipo de índole, uma vez que, de acordo com o autor, isso é comum, pois:

Afinal, os estilos pessoais de ótimos líderes variam [...]. É igualmente importante, diferentes situações requerem diferentes tipos de liderança. A maioria das fusões requer um negociador sensível na direção, enquanto muitas reviravoltas requerem uma autoridade mais vigorosa (Goleman, 2015, p. 11).

Pode-se concluir que, quanto mais um líder possua dinamicidade de estilos de liderança, mais ele terá sucesso em sua tarefa, visto que saberá lidar com diversas dificuldades. O primeiro tipo de liderança trazido por Goleman é o autoritário, também conhecido em outras referências como visionário. Essa abordagem é caracterizada por alguém cuja visão estratégica é clara, assim como seu contato verbal com o próximo. Ele é organizado e comprometido com metas, mostrando claramente os padrões para o sucesso. A liderança autoritária, cujo significado não deve remeter aos termos *dominadora* ou *tirana*, está presente no perfil de alguém que: “[...] estabelece o fim, mas geralmente fornece às pessoas bastante liberdade para conceberem seus próprios meios. Líderes autoritários dão às pessoas liberdade para inovarem, experimentarem e correrem riscos calculados” (Goleman, 2015, p. 33).

Já o segundo estilo, chamado *coaching* (também conhecido como treinador), apresenta-se em um indivíduo que ajuda o próximo a identificar forças e fraquezas, a fim de vinculá-las a objetivos pessoais. Além disso, ele faz acordos e distribui responsabilidades, geralmente resolvidas a longo prazo. De acordo com

Daniel, o líder *coach* desenvolve pessoas para o futuro, uma vez que frases de incentivo e palavras de conforto são muito ouvidas vindas dele. Porém, é um estilo que pode deixar as pessoas receosas ou pode fazê-las recusar-se a serem treinadas, visto que há quem não queira se desenvolver ou aprimorar.

O líder afiliativo ou afetivo se preocupa com as pessoas. A construção de vínculos emocionais é um de seus objetivos, gerando comunicação entre os indivíduos e uma flexibilidade resultante da liberdade criada a partir da confiança depositada neles. A índole afiliativa acarreta em sensação de pertencimento, visto que o líder oferece feedbacks positivos constantemente. Porém, Goleman (2015, p. 38) diz que “seu foco exclusivo no elogio pode impedir que o mau desempenho seja corrigido”. Portanto, deve haver críticas construtivas por parte do condutor e é necessário que sejam estabelecidas diretrizes, a fim de basear o trabalho a ser feito.

A liderança democrática é percebida em alguém que ouve os outros e permite a influência destes na tomada de decisões. Por conta disso, o líder eleva a moral de seus ouvintes, que acabam por ser realistas tendo em vista que sua opinião conta para a escolha da ação posterior. Segundo Goleman (2015), o estilo democrático é ideal para momentos de incerteza por parte do líder, além de quando este precisa de novas ideias e visões distintas para a solução de um problema. Apesar dos benefícios do estilo da liderança, há momentos em que nem todas as opiniões serão tomadas em consideração, principalmente em tempos de crise.

O estilo marcador de ritmo sempre deve ser ligado a outras maneiras de liderar, pois reflete o comportamento de alguém que possui padrões de desempenho muito altos e exige que seus seguidores ajam conforme ele solicita. A

marcação do ritmo acaba por destruir o clima e provocar sensações ruins em quem está no entorno do líder, pois as exigências são muitas, sendo frequentemente difíceis de serem executadas. Além disso, não é dado um *feedback* sobre a ação dos subordinados, que podem até se sentir perdidos quando o líder não está presente para dar o exemplo da realização de uma tarefa.

Destarte, o estilo coercivo, conforme o verbo coagir já diz, é pautado em opressão e imposição. O líder não é flexível e não escuta quem está ao seu redor. Não há motivação para realizar um bom trabalho e a liderança é proposta com base em obediência. O condutor coercivo é alguém focado em alcançar conquistas e, em uma crise, consegue dispersar o furor e dar um choque nas pessoas, rompendo hábitos ruins.

Conforme já mencionado, líderes que dominam mais de um estilo de condução são mais eficazes na promoção de um clima agradável para quem está ao seu redor. Além disso, devem estar atentos para perceber se o sistema está motivando ou desmotivando seus subordinados. Percebe-se que, apesar de ser difícil dominar todos os perfis e ser capaz de utilizar as qualidades de cada um em determinados momentos, Goleman (2011, p. 70) recomenda:

não assumo tentar aprender demasiado de uma vez só. Operacionalize sua meta no nível de um comportamento específico. Torne-a prática, de modo que saiba exatamente o que fazer e quando. Para fortalecer suficientemente o novo hábito, você [...] tem que fazê-lo repetidamente.

Veremos agora em qual estilo de liderança encaixam-se as personagens elencadas para análise do livro de Viktor Frankl.

4 ANÁLISE COMPARATIVA: PERFIL E CARACTERÍSTICAS SEGUNDO GOLEMAN

A fim de elucidar a questão da comparação e da identificação de aspectos de liderança positiva ou nega-

tiva, optou-se por criar um quadro. A organização se dará em três colunas, sendo elas: o líder, o(s) estilo(s) de liderança demonstrado(s) por ele e suas características, respectivamente.

Quadro 1 - Líderes advindos da obra de Viktor Frankl e suas características

(continua)

Líderes advindos da obra:	Estilo(s) de liderança:	Características:
Oficial da SS (p. 25)	Coercivo	<ul style="list-style-type: none"> - Autoritário: exigia obediência ao separar os prisioneiros em duas direções; - Não dava satisfações do que estava fazendo, mostrando-se fechado a sugestões; - Caso o prisioneiro não obedecesse, corria o risco de levar uma bofetada, conforme descrito por Frankl na página 25; - Tinha seu objetivo em mente (destinar os homens e mulheres) e não abria exceções perante pedidos dos prisioneiros; - Analisava antes de tomar uma decisão: “[...] me olha criticamente. Parece hesitar, põe as duas mãos nos meus ombros” (Frankl, 2022); - Não admitia confusão.
M: Médico-chefe da SS (p. 33)	Coercivo	<ul style="list-style-type: none"> - Aparência física descrita como diabólica por Frankl (2022, p. 33); - Exigia obediência e o cumprimento das regras conforme solicitadas; - Não abria exceções que fugissem às suas determinações: “[...] implorar ao doutor M. que poupasse seu filho [...]. [...] lhe negou fria e terminantemente” (Frankl, 2022); - Não tinha piedade de seus subordinados; - Causava medo nos subordinados.
Médico-chefe do campo (p. 52)	Afiliativo	<ul style="list-style-type: none"> - Criou vínculo emocional com Frankl ao convidá-lo para uma reunião secreta; - Criou harmonia entre alguns prisioneiros ao organizar uma reunião com sessão espírita para confortar o grupo; - Arriscou sua integridade frente aos oficiais nazistas, organizando um evento altamente proibido, em busca de alívio para o medo e sofrimento do campo de concentração; - Empático ao convidar mais prisioneiros para ouvir o rapaz que conjurava espíritos, uma vez que poderiam ter feito a sessão sozinhos.

Quadro 1 - Líderes advindos da obra de Viktor Frankl e suas características

(conclusão)

Líderes advindos da obra:	Estilo(s) de liderança:	Características:
Capos e internos (p. 59)	Democrático e afiliativo	<ul style="list-style-type: none"> - Organizavam programas artísticos para promover um esquecimento da vida difícil no campo de concentração, mostrando característica empática; - Arriscavam as vidas organizando algo não permitido pelos oficiais do campo, elucidando a coragem para auxiliar o próximo; - Foi criada harmonia entre os frequentadores do projeto.
Chefe do grupo de jejuadores (p. 106)	<i>Coaching</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Destreza social ao acalmar o estresse intenso dos prisioneiros; - Foco no diálogo eficiente; - Falou palavras de conforto e de motivação para dar ânimo aos prisioneiros; - Autoconhecimento ao saber o que falar diante de uma situação desesperadora; - Gestão de conflitos; - Mostrou outros caminhos para lidar com a dificuldade e deu argumentos a favor de seu pensamento.
Viktor Frankl	Visionário, afiliativo e <i>coaching</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Motivava seus companheiros, apesar de estar psicologicamente e fisicamente abatido, conforme citação retirada da página 106 (Frankl, 2022) e descrita anteriormente no presente artigo; - Esforçava-se para manter os companheiros bem psicologicamente, conforme visto em: “[...] tive que juntar as forças e aproveitar essa oportunidade única, pois o que mais precisavam agora era de ânimo” (Frankl, 2022, p. 107); - Empático e capaz de catalisar mudanças, também de acordo com o trecho do livro do item acima, características do estilo coaching; - Possuía autoconhecimento; - Líder afiliativo ao construir vínculo emocional com o companheiro com quem trocava piadas diariamente; - Valorizava as pessoas ao ir para o setor de tifo exantemático para que, caso morresse, sua vida tivesse sido útil; - Não desistia de batalhar diante das provações diárias; - Esforçou-se em prol da salvação da vida de três prisioneiros, ao proteger o esconderijo dentro de um poço onde se abrigavam, conforme lido na página 72; - Não hesitou em salvar um outro prisioneiro à beira da morte, mesmo arriscando sua própria vida, dizendo que “[...] salvá-lo, apesar de seu estado muito crítico, tinha sido para mim uma questão de honra” (Frankl, 2022, p. 79); - Visionário ao encontrar sentido para seu sofrimento e seguir adiante.

Fonte: Elaborada pela autora com base em Goleman e Frankl.

Não havia no livro descrições extensas e detalhadas dos personagens, e, conseqüentemente, as análises também não se alongaram. Apesar disso, a elucidação das características dos líderes é o objetivo, visto que os quatro últimos perfis observados encontraram sentido na dificuldade, e esse fato era o mais importante, pois exemplifica alternativas de atos simples para melhorar um momento de incerteza e angústia.

5 A MODO DE CONCLUSÃO

A cada dia, o ser humano se depara com conflitos e dificuldades, e cabe a ele decidir como lidar com a situação. A obra de Viktor Frankl traz exemplos de diferentes tipos de líderes, e, analisando-os, é possível notar suas características, sejam elas positivas ou negativas. Para isso, as pesquisas de Daniel Goleman foram a base de uma análise das ações dos personagens do livro.

O objetivo do trabalho, de analisar as ações de Viktor Frankl e de outras pessoas que passaram por sua vida durante a prisão nos campos de concentração, foi desafiador, visto que não havia muitos detalhes sobre cada um. Apesar disso, foi possível perceber características apontadas por Goleman em seu livro *Liderança e inteligência emocional na formação do líder de sucesso*. Nota-se que os dois líderes elencados e descritos que faziam parte da equipe nazista não apresentavam características positivas, pois eram opressores e intolerantes. Em compensação, os outros três líderes eram diferentes entre si, mas reparou-se que se importavam com quem estava ao redor.

Como futuros docentes de Língua Portuguesa e Pedagogia, é necessário que as inspirações para boas lideranças permeiem nosso redor, visto que os exemplos de ações são indispensáveis

para o despertar da autoconsciência, fazendo com que cada um consiga olhar para si e perceber suas características positivas e os aspectos a serem melhorados. Cada líder é diferente do outro, mas há estilos de liderança, conforme evidenciado no livro de Goleman, que não podem ser adotados em determinados momentos.

A análise dos perfis das pessoas que viveram em uma época tão difícil foi importante para a percepção de métodos que funcionaram para a criação de um fôlego de esperança para a vida dos prisioneiros, mas também os que tornaram o psicológico deles caótico. É essa atenção que devemos ter quando lideramos outras pessoas, em especial os alunos na sala de aula. Um(a) professor(a) que inspira, ouve e instiga seus estudantes, com certeza deixará boas marcas na vida de cada um deles.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Andrei Alves de *et al.* Falando de morte e da finitude no ambiente escolar: um estudo à luz do sentido da vida. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 34, n. 2, p. 302-317, 2014. [Visualizar item](#)
- BATTHYÁNY, Alexander. **What is Logotherapy / Existential Analysis?** Viktor Frankl Institut. [Visualizar item](#)
- ECCLESIAE. **Biografia de Viktor E. Frankl.** [Visualizar item](#)
- FRANKL, Viktor E. **Em busca de sentido:** um psicólogo no campo de concentração. 55. ed. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.
- GOLEMAN, Daniel. **O cérebro e a inteligência emocional:** novas perspectivas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

_____. **Liderança: a inteligência emocional na formação do líder de sucesso.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

PAULA, Rodrigo de. Estilos de liderança: os 6 principais e seus impactos no clima organizacional e nos resultados. **VBMC consultores.** [Visualizar item](#)

O PSICOTERAPEUTA Frankl morre em Viena aos 92 anos. **Folha de São Paulo,** Ciência, São Paulo, 1997. [Visualizar item](#)

SANTOS, David Moises Barreto dos. Educação para sentido na vida e valores: percepção de universitários a partir do livro “Em busca de sentido”, de Viktor Frankl. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, DF, v. 100, n. 254, p. 230-251, jan./abr. 2019. [Visualizar item](#)

SILVEIRA, Daniel Rocha; MAHFOUD, Miguel. Contribuições de Viktor Emil Frankl ao conceito de resiliência. **Estudos de Psicologia,** Campinas, SP, v. 25, n. 4, p. 567-576, out./dez. 2008. [Visualizar item](#)

VIKTOR FRANKL INSTITUT. **Viktor Emil Frankl.** [Visualizar item.](#)

Recebido em: 03/05/2023
Aceito em: 17/06/2023



DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v11i1.281>

DURAÇÃO RELATIVA DAS VOGAIS DO ALEMÃO PADRÃO (AP) POR UMA FALANTE NATIVA BRASILEIRA: uma análise de processo via TSDC

RELATIVE DURATION OF STANDARD GERMAN VOWELS BY A NATIVE BRAZILIAN FEMALE SPEAKER: a process analysis via CDST

Máгат Náгelo Junges¹
Ubiratã Kickhöfel Alves²

Resumo: Neste artigo, investigamos o processo de desenvolvimento da duração das vogais do Alemão Padrão (AP), por uma falante nativa brasileira, adulta-jovem, do AP como terceira língua (doravante, L3). Metodologicamente, empregamos uma análise acústica no Praat (Boersma; Weenink, 2023). Analisamos os dados acerca da duração relativa de todas as vogais do sistema vocálico do AP, a fim de detectar se (ou como) as vogais se modificaram acusticamente ao longo das sessões avaliadas, por meio da realização de análises de Monte Carlo (Van Dijk; Verspoor; Lowie, 2011). Os resultados indicaram que as vogais da aprendiz se encontram em estado de desenvolvimento duracional variável e instável (Verspoor; Lowie; De Bot, 2021).

Palavras-chave: Vogais do alemão padrão (AP). Duração relativa. Análises de Monte Carlo. Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos (TSDC).

Abstract: In this paper, we investigated the development of Standard German vowels, concerning its relative duration, by a young-adult Brazilian female speaker of German as a third language (L3). The methodology covers an acoustic analysis on Praat (Boersma; Weenink, 2023). We analyzed the vowel data in terms of relative duration, in order to detect whether (or how) the vowels changed along the evaluated sessions by means of a Monte Carlo analysis (Van Dijk; Verspoor; Lowie, 2011). As a result of the analysis, we observed that all vowels seem to show a variable and unstable durational developing stage (Verspoor; Lowie; De Bot, 2021).

Keywords: Standard German (SG) vowels. Relative duration. Monte Carlo analysis. Complex Dynamic Systems Theory (CDST).

¹ Professor no curso de Graduação em Letras Alemão/Português do Instituto Ivoti. E-mail: magat.nj@hotmail.com

² Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS. Pesquisador do CNPq. E-mail: ukalves@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Face à interpretação do processo de desenvolvimento de L2 com base na visão de Sistemas Dinâmicos Complexos (Lowie; Verspoor, 2019; Yu; Lowie 2019), compreendemos que o aprendizado da L2 deve ser visto, primordialmente, como um *processo*. Ou seja, o foco do estudo deve recair sobre a *variação intraindividual*, e não pode ser uniformizado à variação interindividual ao longo do tempo, de acordo com Lowie e Verspoor (2015), Molenaar (2008) e Molenaar, Huizenga e Nesselroade (2003). Dessa forma, a não linearidade e a imprevisibilidade dos resultados salientam a necessidade de o sistema linguístico individual do falante poder se reestruturar constantemente, pois, independentemente dos seus estágios iniciais, os sistemas estão sempre mudando. Eles desenvolvem-se através da interação com o seu meio e da sua autorreorganização interna. Estando constantemente em fluxo, é esperado que os sistemas e subsistemas apresentem variação, tornando-os propensos a apresentar um padrão específico de *output* em um determinado intervalo de tempo e, assim, outro padrão de *output* diferente em outro intervalo de tempo (De Bot; Lowie; Verspoor, 2007).

Com base nas afirmações acima, no presente trabalho, objetivamos acompanhar, em doze coletas de dados de caráter longitudinal, com três semanas de intervalo entre cada uma delas, o desenvolvimento fonético da duração relativa de todas as vogais do alemão padrão (AP), a partir dos dados de uma informante brasileira e aprendiz do AP como L3.

Com efeito, justificamos o caráter longitudinal do nosso trabalho através da maior propriedade dos Sistemas Dinâmicos Complexos, segundo De Bot, Lowie e Verspoor (2007): a noção de *mudança ao longo do tempo*. No presente

trabalho, como obtivemos doze momentos de coleta das vogais investigadas, esperamos observar, como mencionado, a não linearidade, a mudança e a imprevisibilidade do subsistema fonético da aprendiz. Para isso, tal sistema se mantém em uma interação constante e complexa com o seu meio e os seus recursos internos. O sistema em questão possui, além disso, componentes em interação que produzem um ou mais pontos de equilíbrio auto-organizados, cujas formas e estabilidade dependem das constrições do sistema. Deste modo, os autores (De Bot, Lowie; Verspoor, 2007, p. 14) compreendem que

o crescimento é concebido como um processo iterativo, significando que o nível atual de desenvolvimento depende, criticamente, do nível anterior de desenvolvimento (Van Geert, 1994), e a variação não é vista apenas como ruído, porém como propriedade inerente de um sistema em mudança.

Como resultado disso, a variabilidade não é um subproduto sem sentido do desenvolvimento; é, no entanto, uma força motora ou um motor da mudança.

De acordo com as premissas estabelecidas para este artigo, este estudo tem, primordialmente, a intenção de investigar o desenvolvimento linguístico do indivíduo ao longo do tempo, pautando-se na teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos (SDCs), distinguindo-se, portanto, da concepção teórica clássica de 'causa e efeito'. A fim de que o objetivo geral deste estudo seja auferido, alçamos, nesse sentido, os seguintes objetivos específicos: (i) verificar possíveis modificações, ao longo do tempo, na duração relativa de todas as vogais do sistema vocálico do AP; (ii) discutir, com base na visão dos SDCs, o que os dados podem apresentar sobre a trajetória de desenvolvimento da aprendiz.

A partir disso, o artigo está dividido em cinco seções, além desta: (ii) O aspecto fonético investigado: a duração relativa das vogais do alemão padrão (AP); (iii) Metodologia; (iv) Descrição analítica da duração relativa; (v) Considerações finais.

2 O ASPECTO FONÉTICO INVESTIGADO: A DURAÇÃO RELATIVA DAS VOGAIS DO ALEMÃO PADRÃO (AP)

Na literatura fonética alemã, autores como Hall (2011), Pompino-Marschall (2009) e Kohler (1995) sustentam que é indiscutível e unânime o fato de que o AP diferencia vogais breves de longas em suas descrições fonético-fonológicas. Suas vogais altas, longas e médias são geralmente tensas, enquanto as breves são frouxas (Nimz, 2016). Antoniadis e Strube (1984), por sua vez, mensuraram as durações das vogais longas do alemão faladas em três contextos consonantais diferentes, na forma [CVCə], em uma frase-veículo. Suas vogais longas mediram, aproximadamente, 154 ms e suas vogais breves, aproximadamente, 72 ms.

Nimz e Khattab (2019) salientam, ainda, do ponto de vista perceptual, que os falantes nativos do alemão são bastante sensíveis aos contrastes vocálicos duracionais. Por exemplo, Röttger, Winter e Grawunder (2011) obtiveram o dado de que alemães perceberam a neutralização de plosivas finais sonoras, junto às quais os estímulos se diferenciaram (em média) por apenas 8 ms, juntamente com outras pistas como a altura.

Podemos adicionar, destarte, que a duração das vogais geralmente depende de sua qualidade e do contexto silábico em relação ao seu contexto articulatorio adjacente (Malmberg, 1954; Clark; Yallop, 1995). Malmberg (1954, p. 129-131) aborda, dessa forma, dois tipos de

quantidade nas línguas naturais: a *quantidade objetiva* (mensurável) e a *quantidade subjetiva* (linguística). A primeira é definida como

a duração de um som concreto, articulado em dado momento num determinado contexto (seja o [t] de ‘cantar’ numa frase pronunciada diante da embocadura de um cilindro registrador), que pode ser medida num gráfico e calculada em centésimos de segundo (Malmberg, 1954, p. 131).

A segunda é definida de uma maneira linguístico-funcional. Por exemplo, essa distinção é estabelecida quando se trata em linguística de vogais longas e breves, do ponto de vista fonológico *per se*, de acordo com o autor (Malmberg, 1954, p. 132).

Clark e Yallop (1995) constata, por sua vez, que a importância se dá, de fato, à duração relativa da vogal, e não à absoluta. Nesse sentido, segundo os autores (Clark, Yallop, 1995), não há um valor mínimo para se poder avaliar e classificar uma vogal como breve ou longa, pois a sua duração será, em alguma medida, dependente da sua qualidade e do seu contexto. Sendo assim, “se duas vogais contrastam em duração, o que mais vale é a sua duração relativa de uma a outra em contextos comparáveis” (Clark; Yallop, 1995, p. 33).

Para Jones (1967, p. 124),

os principais fatores associados às variações de duração são (1) a natureza do som em si, (2) a natureza dos sons adjacentes na sequência, (3) o grau de tonicidade, (4) o número de sílabas intervindo entre um acento tônico e o próximo, e ocasionalmente (5) a intonação.

A duração vocálica é um aspecto fonético bastante familiar aos falantes nativos ou não nativos do alemão padrão (doravante, AP). O AP é, conforme já mencionado, considerado uma língua que diferencia vogais breves e longas em suas descrições fonético-fonológicas (Hall,

2011; Pompino-Marschall, 2009; Kohler, 1995), sendo suas vogais altas, longas e médias geralmente tensas, e suas vogais breves frouxas (Nimz, 2016).

Ancorados em tais definições, podemos visualizar, no Quadro 1, a seguir, as vogais do AP, dispostas em pares, segundo seus eixos articulatórios de altura (y) e anterioridade-posterioridade (x) da língua no trato oral, em que a vogal à esquerda representa a vogal frouxa (breve) e a vogal à direita representa a vogal tensa (longa):

3 METODOLOGIA

3.1 A informante e seu histórico linguístico

A fim de obtermos informações suficientes a respeito do histórico linguístico da informante, utilizamos o *Questionário de histórico da linguagem para pesquisas com bilíngues*³ (Scholl; Finger, 2013), cujos dados obtidos são arrolados a seguir.

Quadro 1 - Vogais do alemão apresentadas segundo os eixos de altura (alta, média e baixa¹) e ântero-posterior

	Anteriores não arredondadas	Anteriores centralizadas arredondadas	Posteriores centralizadas não arredondadas	Posteriores arredondadas
Alta	ɪ, i:	ʏ, y:		ʊ, u:
Média	ɛ, e:	œ, ø:		ɔ, o:
Baixa	(æ:)		a, a:	

Fonte: adaptado de Gussenhoven e Jacobs (2017, p. 32).

No AP, exemplos típicos de pares mínimos vocálicos, como *fühlen* ['fy:.lən] 'sentir' e *füllen* ['fy.lən] 'preencher/encher' (Hoepner; Kollert; Weber, 2001), mostram, por fim, que a duração, bem como a qualidade vocálica, devem ser levadas em consideração quanto à distinção entre vogal longa *versus* vogal breve. No presente trabalho, descreveremos e analisaremos o desenvolvimento da duração relativa (medida em porcentagem %) de todas as vogais do AP, produzidas pela aprendiz selecionada.

A informante selecionada para participar da coleta de dados sobre suas vogais no AP é brasileira, do sexo feminino, natural da cidade de São Paulo (SP) e, à época, tinha 24 anos de idade. Em relação à sua formação, ela é acadêmica de Medicina em uma faculdade particular na cidade de Passo Fundo (RS).

No que diz respeito ao seu histórico linguístico, por ser brasileira, sua L1 é naturalmente o português brasileiro (doravante, PB). Sua L2 é o inglês, e a sua L3 é o alemão padrão (doravante, AP). Sua L1 (PB) foi adquirida em casa e na escola. Sua segunda língua (L2), o inglês, foi aprendida na escola e em cursos de línguas a partir dos seis anos e 11 meses de idade, tornando-se fluente aos 14 anos de idade. Já o alemão, sua terceira língua

³ O questionário de histórico da linguagem em português foi criado para ser utilizado com indivíduos bilíngues adultos com diferentes experiências linguísticas e níveis de proficiência com foco em seleção de participantes para pesquisas envolvendo o bilinguismo (Scholl; Finger, 2013).

(L3), começou a ser aprendido somente aos 21 anos de idade.

No que concerne aos fatores que contribuíram para a aprendizagem de suas duas línguas adicionais, no caso do inglês (L2), fatores como a leitura, televisão, filmes, rádio/música, internet e cursos de línguas foram determinantes para o desenvolvimento de suas competências linguísticas no idioma, seguidos pelos fatores relacionados às interações com amigos e familiares. Quanto ao alemão (L3), a internet e os cursos de língua foram os principais fatores para o desenvolvimento de suas competências linguísticas no idioma, seguidos pela habilidade de leitura, televisão, filmes e rádio/música. Ademais, quanto ao número de meses (ou anos) em que a informante passou em algum ambiente em que tais línguas são faladas, a participante informou que passou dois meses em um país de língua inglesa. Embora seu uso predominante no dia a dia seja o português brasileiro (L1), a informante mencionou que passa cerca de quatro (4) horas por dia assistindo à televisão ou a filmes e séries em inglês, o que não acontece em alemão.

Quanto ao seu nível de proficiência linguística em suas três línguas adicionais, em uma escala de 1 a 6 (1 = muito baixo; 2 = baixo; 3 = razoável; 4 = bom; 5 = muito bom e 6 = proficiente), ela se autoavaliou em leitura e compreensão auditiva em inglês como 6 = proficiente e escrita e fala em 4 = bom. No entanto, em alemão, ela se autoavaliou em 2 = baixo em relação a todas as competências linguísticas (leitura, escrita, compreensão auditiva e fala).

3.2 Corpus

Com relação à inserção do *corpus*, o instrumento que utilizamos nesta pesquisa, para ambas as verificações de duração absoluta e relativa, segue um

padrão semelhante ao empregado em Strange e Bohn (1998), em um estudo acústico-perceptual realizado sobre a especificação dinâmica e a coarticulação de vogais do alemão, em cujas sentenças alemãs do tipo *'Ich habe /dVt/ gesagt'* (*'I said dVt'*) os vocábulos foram inseridos (Strange; Bohn, 1998, p. 490). Os vocábulos (logatomas) do AP apresentados pelos autores são: *düht* e *dütt*. As vogais nessas sílabas são, respectivamente: /y:/, ʏ/. Em nosso estudo, empregamos, entretanto, a sílaba no formato *hVt* (a fricativa glotal surda [h], seguida da vogal investigada V, e a oclusiva alveolar surda [t]), em vez da sílaba *dVt* (oclusiva alveolar sonora [d], seguida da vogal investigada V, e oclusiva alveolar surda [t]). Este contexto fonético permite que a vogal, que ocupa a posição de núcleo silábico, seja pouco influenciada articulatória e acusticamente pelas suas adjacências consonantais, pois “o fone [h] possui quase nenhuma influência sobre a vogal seguinte” (Jørgensen, 1969, p. 228). Tecnicamente, afirmamos que suas informações espectrais centrais, referentes ao alvo (*“target”*) vocálico, são pouco atingidas pelas manobras coarticulatórias vizinhas, pois a fricativa glotal surda concentra sua produção primária na fonte glotal (F0), não sendo alterada por articulações supraglotais, refletidas, consequentemente, no espaço acústico. Por isso, optamos pela sílaba mencionada *<hüht* e *hütt>*, aplicada por certos autores, que também empregam a consoante plosiva alveolar sonora na posição de Onset silábico (*dVt/hVt*), em várias pesquisas da área a respeito da produção e/ou percepção vocálica do alemão e/ou dialetos do alemão (Schoormann; Heeringa; Peters, 2017; Heeringa; Schoormann; Peters, 2015; Strange *et al.*, 2004; dentre outros). Os itens lexicais foram repetidos cinco vezes (5x) cada, tendo sido inseridos em uma frase-veículo

(em alemão) do tipo *Sage x heute*, (“*Diga x hoje*”), resultando em 75 *tokens*, em 12 (doze) momentos de coletas/gravações (15 vocábulos/15 vogais diferentes x 5 repetições/tokens = 15 x 5 coletas = 75 *tokens* x 12 coletas = 900 *tokens/vogais*. A seguir, introduzimos o Quadro 2, com as vogais e os logatomas (palavras fictícias), bem como as palavras reais, (*triggers*), empregadas no corpus da pesquisa

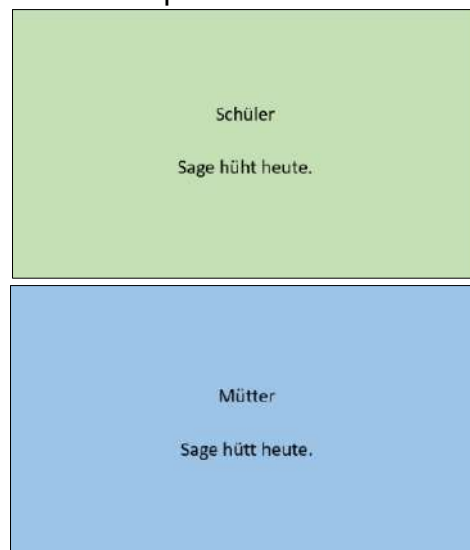
Quadro 2 - Vogais, logatomas e palavras reais

Vogal	Logatoma	Palavras reais (<i>trigger</i>)
/i:/	<i>hiet</i>	sie
/ɪ/	<i>hitt</i>	Tisch
/e:/	<i>heht</i>	geht
/ɛ/	<i>hett</i>	nett
/ɛ:/	<i>hâht</i>	Väter
/a/	<i>hatt</i>	das
/ɑ:/	<i>hahht</i>	haben
/y:/	<i>hüht</i>	Schüler
/ʏ/	<i>hütt</i>	Mütter
/ø:/	<i>höht</i>	hören
/œ/	<i>hött</i>	Töchter
/u:/	<i>huht</i>	Stuhl
/ʊ/	<i>hutt</i>	Mutter
/o:/	<i>hohht</i>	wo
/ɔ/	<i>hohht</i>	doch

Fonte: os autores (2023).

A partir desses vocábulos, no instrumento de coleta de dados orais, adicionamos, em cada *slide*, um vocábulo real em alemão relacionado à sentença mencionada anteriormente, *Sage x heute*, a fim de guiar a produção da vogal na palavra fictícia presente na sentença em alemão (já que a palavra real tem a mesma vogal que a vogal tônica da palavra fictícia). Vejamos um exemplo de *slide* randomizado em que ambos os vocábulos apresentam suas respectivas vogais /y:/, ʏ/:

Figura 1 – Slides com exemplos apresentados



Fonte: os autores (2023).

Convém mencionar, além das informações lexicais apresentadas no *corpus*, que consoantes surdas ocasionam uma duração menor da vogal, conforme explicado pelo *pre-fortis clipping* (Ladefoged; Johnson, 2015). Uma vez que também verificamos com a duração vocálica, ter contextos seguintes surdos impossibilita que o vozeamento consonantal influencie na duração daquela. Assim, as palavras foram apresentadas em slides do *PowerPoint*, em ordem aleatória aos participantes, por meio do recurso disponível no site *RANDOM.org*⁴.

3.3 Procedimento de gravação e análise

A fim de gravar os dados da pesquisa, a Participante 3 gravou as sentenças, em casa, por meio gravador disponível em seu aparelho celular, marca iPhone, modelo iOS 10.0.

Para a gravação e extração de áudios, utilizamos o programa Audacity⁵

⁴ Disponível em: <https://www.random.org/lists/>

⁵ O programa Audacity[®] pode ser baixado gratuitamente através do site: <https://www.audacityteam.org/>

na versão 2.4.2. Os arquivos de áudio foram gravados no formato *mono* (1 canal de gravação) e com a taxa de amostragem (*Project Rate*) de 44.100 Hz de frequência.

Os dados sonoros (em formato .wav) foram gravados e extraídos através do Audacity® e, posteriormente, analisados por meio do programa de análise acústica da fala Praat⁶ (Boersma; Weenink, 2021; *version* 6.1.40). Durante a análise, as vogais foram demarcadas auditivamente com o auxílio de fones de ouvido da marca SONY MDR-XB 200. Uma vez que lidamos com vogais, apoiamos-nos no parâmetro de demarcação explanado por Barbosa (2019). A delimitação da vogal foi realizada através do início da energia espectral do segundo *formante* (F2) para marcar o início da vogal e do esmaecimento brusco da energia desse mesmo formante para marcar o seu término. Cada sessão de gravação das sentenças em alemão durou, portanto, cerca de quatro (4) a cinco (5) minutos.

3.3.1 Coletas e gravações

Para as coletas de dados, realizamos uma gravação mensal, isto é, em uma escala de tempo mensal (coleta de dados), com um intervalo de três semanas entre cada coleta. Isso foi feito em um ambiente residencial⁷, de acordo com o Quadro 3 (referente ao cronograma

da informante), com o mínimo de ruído possível. Empregamos o *corpus* e os procedimentos experimentais adequados, que serão apresentados a seguir.

Quadro 3 - Relação do cronograma de gravação e coletas para o estudo longitudinal, aplicado com a Informante *

Datas	Coletas											
1) Julho 2020	x											
2) Julho 2020		x										
3) Agosto 2020			x									
4) Setembro 2020				x								
5) Outubro 2020					x							
6) Novembro 2020						x						
7) Dezembro 2020							x					
8) Janeiro 2021								x				
9) Fevereiro 2021									x			
10) Março 2021										x		
11) Abril 2021											x	
12) Maio 2021												x

Fonte: os autores (2023).

*De acordo com o calendário anual, obtivemos duas gravações com a Informante, especificamente no mês de julho de 2020.

Por fim, precisamos informar que, conforme solicitação da participante devido às medidas sanitárias relacionadas à pandemia de Covid-19, as gravações realizadas com a informante da pesquisa ocorreram à distância. Ou seja, a informante nos enviava os dados de cada uma de suas gravações, por meio do *WhatsApp*, no formato .wav.

3.3.2 Análises de Pico e Simulações de Monte Carlo

No que diz respeito à análise dos dados longitudinais, com base nas análises realizadas por Schereschewsky (2021), Albuquerque (2019) e Junges e Alves (2019), foram criados gráficos de desenvolvimento ao longo do tempo, bem

⁶ O programa *Praat* pode ser baixado gratuitamente através do site: <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>

⁷ Cabe, neste contexto, a explicação de que a pandemia de Covid impediu o deslocamento até o uso da cabine acústica, e que as gravações foram realizadas com todos os padrões de segurança impostos pela pandemia.

como análises de picos ascendentes e descendentes, com base na simulação de 'Monte Carlo'⁸. Essas verificações foram realizadas através do *Microsoft Excel*, conforme o manual de metodologia longitudinal proposto por Verspoor, Lowie e De Bot (2021).

Dessa forma, após a segmentação e etiquetagem das vogais pelo Praat, geramos os seus valores de duração relativa da vogal para podermos analisar seus respectivos valores. Após a criação dos gráficos das durações das doze coletas, passamos a criar outro arquivo separado para cada gravação no *Microsoft Excel*. Neles, inserimos os valores das medidas estatísticas, como média, desvio padrão, valor mínimo e máximo, referentes à duração relativa de cada vogal⁹. Assim, obtivemos uma pasta específica contendo os arquivos com essas medidas estatísticas das vogais. A partir disso, geramos um novo arquivo a ser utilizado exclusivamente nas Análises de Pico e nas Simulações de Monte Carlo, seguindo a proposta de Van Dijk, Verspoor e Lowie (2011), expostas na obra de Verspoor, Lowie e de Bot (2021). Nesse sentido, com base em Schereschewsky (2021, p. 95),

a análise de picos é um cálculo que serve para verificar a significância dos picos de variabilidade, isto é, se as mudanças bruscas nos dados longitudinais são indicativas de uma mudança de fase na aprendizagem (com

perturbações mais proeminentes no sistema) ou se são apenas fruto de ruído aleatório (flutuações naturais de um sistema em desenvolvimento).

Vale informar que esse procedimento foi realizado para cada vogal, relativo à duração relativa, gerando assim 15 arquivos, o que corresponde a 15 vogais. Tivemos, portanto, 15 vogais multiplicadas por 4 medidas estatísticas (Média, DP, Valor Mínimo e Valor Máximo da duração relativa por coleta), resultando em 60 arquivos.

Posteriormente, para calcular os picos de desempenho significativos, instalamos a ferramenta gratuita chamada *PopTools*¹⁰ no *Microsoft Excel* e inserimos os dados em planilhas, de acordo com o modelo sugerido no capítulo de Van Dijk, Verspoor e Lowie (2011). A partir disso, seguimos os mesmos passos metodológicos realizados por Schereschewsky (2021).

Na última etapa do processo, em consonância com Yu e Lowie (2019), rodamos as *Análises de Monte Carlo* por meio de uma replicação de amostra em 10.000 simulações, a fim de verificarmos a existência de picos ascendentes e descendentes. Com isso, conseguimos detectar se ocorreram aumentos ou diminuições bruscas em relação aos valores das médias móveis das durações das vogais, entre os pontos do gráfico que representam as médias móveis de duas coletas.

⁸ “De forma geral, a Simulação de Monte Carlo é uma ferramenta de análise que consiste em embaralhar os dados de uma amostra e verificar a ocorrência dos critérios de testes conforme estabelecidos pelo pesquisador” (Albuquerque, 2019, p. 164). Neste âmbito, “[...] aponta se os picos mais proeminentes podem ser considerados picos de aprendizagem e não flutuações naturais do sistema (Albuquerque, 2019, p. 163)”.

⁹ Uma vez que as Simulações de Monte Carlo lidam com valores médios por coleta, corre-se o risco de que a variabilidade interna ao momento de coleta venha a ser ignorada, caso realizemos análises de picos apenas com os valores médios de cada momento de obtenção de dados. Dessa forma, para resgatarmos a variabilidade interna de cada coleta, em consonância com Schereschewsky (2021) e Santana (2021), neste trabalho, realizamos Simulações de Monte Carlo também considerando os valores de desvio-padrão de cada coleta, além de verificações com os valores máximos e mínimos verificados em cada coleta para duração relativa (%) de cada vogal do AP analisada.

¹⁰ A fim de utilizarmos o *PopTools*, tivemos que, necessariamente, instalar o virtualizador para Windows 10, intitulado *Virtual Box (versão 6.1) Oracle VM*, sem o qual não teríamos conseguido rodar o primeiro no *Microsoft Excel* regular.

Como Schereschewsky (2021, p. 97) explica,

o resultado final da estatística das simulações (o valor de 'p') foi encontrado a partir do quociente entre o número de vezes em que as simulações obtinham um critério empírico maior ou igual, no caso de picos ascendentes, e menor ou igual, para picos descendentes, ao critério original, dividido pelo número de simulações feitas (10.000).

Dessarte, podemos asseverar que as Simulações de Monte Carlo serviram para nos auxiliar em relação à probabilidade de que a variabilidade no desempenho longitudinal seja devida ao acaso (ou represente uma instabilidade natural do sistema) ou seja resultado de uma variação provocada pelo aprendizado de um novo padrão.

É importante mencionar que, antes mesmo do início das Simulações de Monte Carlo, quando as linhas de tendência do tipo polinomial de ordem 2, condizentes aos gráficos de *smoothing* das vogais, ocorriam em forma de linha reta inclinada (diagonalmente) ou em linha reta (horizontalmente), cabia-nos aplicar, pelo próprio arquivo do *Excel*, a função de *detrending*, nos gráficos dessas vogais, a fim de analisarmos os valores residuais da vogal em análise (Van Dijk; Verspoor; Lowie, 2011).

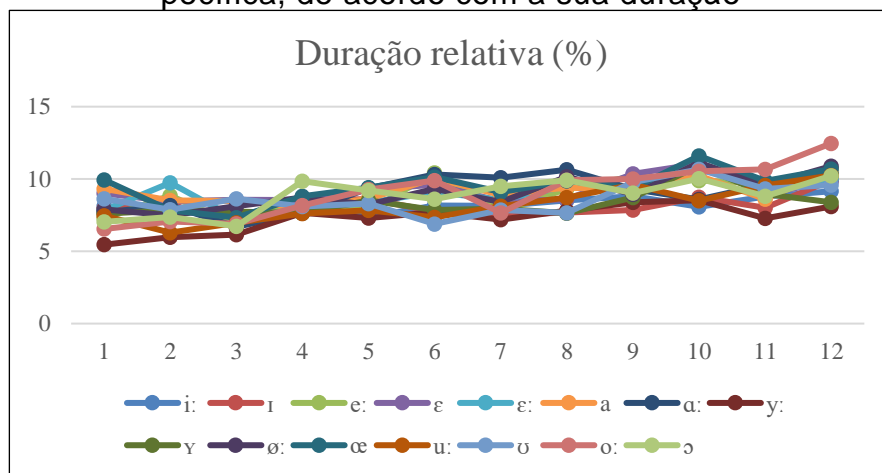
Por fim, cabe mencionar que realizamos sessenta (60) simulações de Monte Carlo, referentes à DR (Média, DP; DR_{mín.}; DR_{máx.} = 15 simulações cada = 15 vogais analisadas), no total.

4 DESCRIÇÃO ANALÍTICA E DISCUSSÃO DA DURAÇÃO RELATIVA

Apresentaremos a seguir os dados obtidos das Simulações de Monte Carlo relacionadas à duração relativa das vogais, medidas em porcentagem (%).

Para darmos conta das etapas de descrição e análise a respeito do percurso desenvolvimental da duração relativa das vogais investigadas, apresentamos o gráfico abaixo, que representa esses valores em termos de porcentagem, em relação à sentença proferida pela Informante. No eixo Y, encontram-se os valores percentuais obtidos dentro da sentença analisada, enquanto no eixo X, estão numeradas as Coletas (1-12) realizadas.

Gráfico 1 - Curvas desenvolvimentais, alusivas aos valores médios (em %) da duração relativa, para as vogais produzidas pela Informante. Cada linha representa uma vogal específica, de acordo com a sua duração



Fonte: os autores (2023).

Segundo os dados descritivos relativos aos valores médios da duração relativa, é possível observar que houve uma elevação nos valores dessas vogais, no que concerne à faixa de variação entre 5 e 12% (região intermediária do gráfico). Sendo assim, no que diz respeito à taxa

de ocupação, em porcentagem, da vogal existente dentro do vocábulo fictício 'hVt', em relação à frase-veículo, presente no enunciado proposto *Sage h_t heute*, a vogal [y:] foi a que apresentou a menor taxa percentual média, dentro do enunciado, no valor de 5,5% na Coleta 1 (G1). Por outro lado, a vogal [o:] foi a que apresentou a maior taxa percentual média, dentro do enunciado, no valor de 12,5% na Coleta 12 (G12).

Ressaltamos que esse resultado é surpreendente, sobretudo pelo fato de a vogal [y:] ser longa no padrão nativo. Isso sugere que, pelo menos nas primeiras coletas, a duração não foi a pista prioritariamente utilizada pela aprendiz para identificar vogais longas e arredondadas frontais.

A seguir, apresentamos os valores dos picos efetivamente significativos em relação à duração relativa (%), observados a partir das médias móveis de acordo com cada vogal (nas linhas) e a medida estatística com seus pontos (nas colunas). A legenda é lida da seguinte forma: os números indicam os Pontos (de 1 a 12) resultantes das médias móveis de duas coletas, onde ocorreu um pico efetivamente significativo para uma determinada vogal (sendo o primeiro ponto a base do pico e o segundo o ápice do pico). Ou seja, as células em negrito e amarelo representam picos efetivamente significativos. As células em branco correspondem aos pontos que não apresentaram significância estatística em uma das medidas estatísticas, enquanto

as células em azul representam os construtos e as vogais que não apresentaram significância em nenhuma das quatro medidas estatísticas exibidas. Por fim, as setas ↗ (para cima) e ↘ (para baixo) indicam, respectivamente, os picos ascendentes e descendentes das vogais, conforme visualizado na Tabela 1.

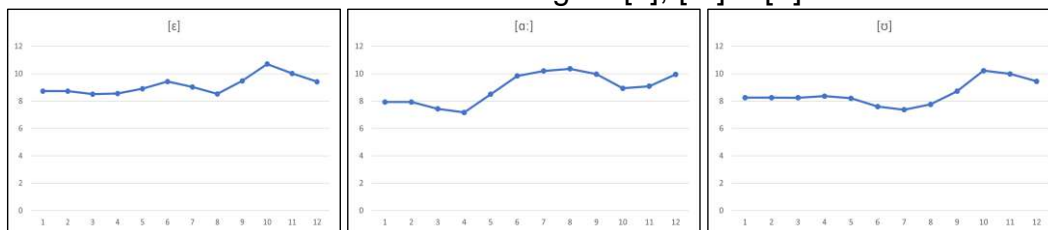
Tabela 1 - Picos ascendentes ↗ e descendentes ↘, efetivamente significativos, com respeito às coletas referentes à duração relativa (DR) das produções da Informante brasileira

	Médias	Pontos	DP	Pontos	MÍN	Pontos	MÁX	Pontos
[i:]								
[ɪ]								
[y:]			↗ ↘	2, 4/4, 6				
[ʏ]					↗	6 e 10		
[e:]								
[ø]								
[ɛ]	↗	8 e 10						
[ɛ:]								
[œ]								
[a]								
[ɑ:]	↗	4 e 8					↗	4 e 7
[ɔ]					↗	3 e 5		
[o:]			↘	7 e 9				
[u:]								
[ʊ]	↗	7 e 10						

Fonte: os autores (2023).

Conforme observado na Tabela 1, obtivemos nove (9) picos efetivamente significativos para a DR, sendo sete (7) picos ascendentes ↗ e dois (2) picos descendentes ↘. Com relação aos dados relativos às médias da duração relativa, verificamos três vogais que apresentaram picos efetivamente significativos: a vogal breve [ɛ] exibiu um pico ascendente ↗, entre os Pontos 8 (Coletas 7 e 8) e 10 (Coletas 9 e 10) (valor de p : 0,05); a vogal longa [ɑ:] exibiu um pico ascendente ↗, entre os Pontos 4 (Coletas 3 e 4) e 8 (Coletas 7 e 8) (valor de p : 0,04); a vogal breve [ʊ] também exibiu um pico ascendente ↗, entre os Pontos 7 (Coletas 6 e 7) e 10 (Coletas 9 e 10) (valor de p : 0,02). A seguir, contemplamos os gráficos de médias móveis referentes a esses picos ascendentes.

Figura 2 - Picos ascendentes ↗, relativos ao valor médio da duração relativa, para a discussão das vogais [ɛ], [ɑ:] e [ʊ]



Fonte: os autores (2023).

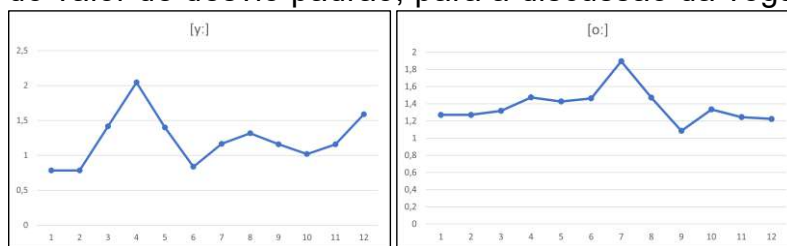
Em relação à verificação do parâmetro estatístico da Média, é importante destacar que todos os ápices dos picos ocorreram a partir do Ponto 8.

No que diz respeito ao valor do Desvio Padrão (DP), identificamos apenas duas vogais cujos valores são considerados efetivamente significativos: a vogal longa [y:] apresentou um pico ascendente ↗, entre os Pontos 2 (Coletas 1 e 2) e 4 (Coletas 3 e 4) (valor de p : 0,02), bem como um pico descendente ↘, entre os Pontos 4 (Coletas 3 e 4) e 6 (Coletas 5 e 6) (valor de p : 0,03). Já a vogal longa [o:] exibiu somente um pico descendente ↘, entre os Pontos 7 (Coletas 6 e 7) e 9 (Coletas 8 e 9) (valor de p : 0,05). Vejamos, portanto, seus gráficos de médias móveis contendo a representação de seus picos.

ele resulta de uma instabilidade caracterizada por um aumento muito brusco. Além de serem longas, essas duas vogais são arredondadas. É possível que, sobretudo nas vogais arredondadas longas, a aprendiz esteja começando, no período final das coletas, a utilizar essa pista em relação às vogais arredondadas (possivelmente, como forma de compensação ou complementação do desafio de estabelecer o padrão de F3). Isso também explicaria a instabilidade observada em [o:].

Por derradeiro, visualizamos os valores mínimos e máximos, obtidos, respectivamente, para as vogais breves [ʏ] e [ɔ] (valores mínimos), e para a longa [ɑ:] (valores máximos). A vogal breve [ʏ] exibiu um pico ascendente ↗ entre os Pontos 6 (Coletas 5 e 6) e 10 (Coletas 9 e

Figura 3 - Picos ascendente ↗ e descendente ↘, relativos ao valor de desvio padrão da duração relativa, para a discussão da vogal longa [y:]; Pico descendente ↘, acerca do valor de desvio padrão, para a discussão da vogal longa [o:]



Fonte: os autores (2023).

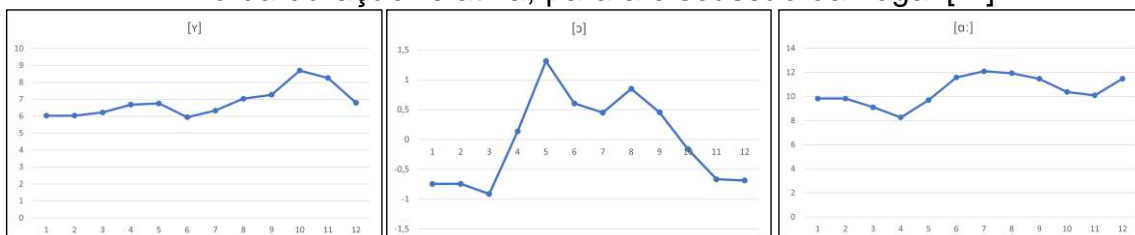
Com base nos gráficos das médias móveis, observamos que os picos foram identificados em duas vogais longas. Dessa forma, o pico ascendente é compreensível, pois, de acordo com o gráfico,

10) (valor de p : 0,04). A vogal breve [ɔ] também exibiu um pico ascendente ↗, entre os Pontos 3 (Coletas 2 e 3) e 5 (Coletas 4 e 5) (valor de p : 0,02). Por sua vez, a vogal longa [ɑ:] exibiu, igualmente,

um pico ascendente ↗, entre os Pontos 4 (Coletas 3 e 4) e 7 (Coletas 6 e 7) (valor de p : 0,02).

A duração das vogais provavelmente foi afetada pela variação formântica empregada pela aprendiz.

Figura 4 - Picos ascendentes ↗, relativos ao valor mínimo da duração relativa, para a discussão das vogais [y:] e [ɔ]; e pico ascendente ↗, relativo ao valor máximo da duração relativa, para a discussão da vogal [o:]



Fonte: os autores (2023).

4.1 Discussão sobre as análises de pico referentes aos valores da duração relativa

A análise dos picos relacionados à duração relativa nos mostrou que, em sua maioria, as vogais da aprendiz aumentaram em duração relativa ao longo da sua trajetória desenvolvimental. Nesse sentido, das sete (7) vogais que apresentaram variação, três (3) são consideradas longas, como [y:], [ɑ:] e [o:], e quatro (4) são consideradas breves, como [ɪ], [ɛ], [ɔ] e [ʊ]. Além disso, cinco (5) das sete (7) vogais são arredondadas, como [y:], [ʏ], [ɔ], [o:] e [ʊ].

É importante destacar que as alterações em DR ocorreram nas últimas sessões de coleta de dados. Além disso, os resultados dos picos ascendentes e descendentes abrangem tanto vogais anteriores quanto posteriores, bem como vogais com alturas diferentes. A presença de cinco (5) vogais arredondadas com picos efetivamente significativos em relação aos quatro parâmetros estatísticos mencionados (média, DP, valores mínimos e máximos em cada coleta) destaca o papel desempenhado pelo alongamento como uma estratégia em resposta a possíveis dificuldades da aprendiz produzir F3 (o terceiro formante) de forma semelhante ao alvo.

Parece relevante mencionar a qualidade vocálica e sua relação com a dimensão temporal envolvida na frequência formântica. Essa questão será abordada em estudos futuros. Em outras palavras, o domínio temporal é uma condição básica para a organização e produção da fala (Lehiste, 1970) e, provavelmente, atua em conjunto com pistas de qualidade vocálica (F1, F2 e F3) para compensar possíveis dificuldades da aprendiz no processo de desenvolvimento de tais frequências formânticas (o que nos parece claro sobretudo ao considerarmos as alterações duracionais das vogais arredondadas investigadas neste estudo).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados apresentados, é possível concluir que a aprendiz brasileira, falante de alemão como L3 selecionada para a pesquisa, se encontra em uma fase de desenvolvimento linguístico que pode ser caracterizada como nível básico-intermediário no AP, dado que a variabilidade dos dados, à luz da Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos (TSDC), é considerada evidência de progresso desenvolvimental (Verspoor; Lowie; De Bot, 2021). Com base nisso, praticamente tanto suas vogais longas

quanto as vogais breves apresentaram picos efetivamente significativos para o parâmetro da duração relativa. Conjecturamos, nesse sentido, que tal resultado pode se dar devido ao fato de que as vogais longas naturalmente têm um tempo de articulação maior do que as vogais breves, o que as torna mais predispostas a serem alongadas pelos movimentos articulatórios. Por outro lado, as vogais breves exigem uma maior precisão e um maior esforço articulatório por parte da aprendiz para serem produzidas com maior alongamento (ms), apesar de também terem se alterado, consideravelmente, ao longo das doze coletas executadas.

Estudos futuros deverão investigar como as alterações na duração relativa se relacionam com possíveis modificações na qualidade vocálica, ou seja, nas frequências formânticas (F1, F2, F3). Por ora, as alterações verificadas parecem sugerir que tais modificações se revelam como “estratégias compensatórias” para dar conta da inteligibilidade das vogais, cujas qualidades ainda são desafiadoras para a aprendiz. Consideramos que uma abordagem integradora que considere tanto a quantidade (duração) quanto a qualidade vocálica (frequências formânticas) é apropriada na perspectiva de uma visão dinâmico-complexa, uma vez que o sistema total não pode ser reduzido a uma mera soma das partes, mas sim uma integração de vários fatores interativos.

Ressalta-se novamente que, de acordo com a perspectiva de desenvolvimento defendida neste estudo, a variabilidade revelada pelas Simulações de Monte Carlo não deve ser vista como um aspecto negativo ou um problema da trajetória desenvolvimental da aprendiz. Pelo contrário, conforme apontam Verspoor, Lowie e De Bot (2021), essa variabilidade sugere a emergência de novos estados na trajetória

desenvolvimental. A aprendiz, em outras palavras, está estabelecendo hipóteses e “testando” novas formas e padrões, frente à tarefa de se fazer inteligível em uma nova língua.

A análise realizada, que considerou todas as vogais do sistema, revela como essas vogais interagem entre si e revela uma série de padrões importantes no que diz respeito ao uso da duração relativa como estratégia para lidar com o arredondamento. Nesse sentido, esperamos ter fornecido insumos para a reflexão metodológica acerca da necessidade de se estudar todo o sistema vocálico do aprendiz, uma vez que cada uma das vogais exercerá um papel crucial no mapeamento desse sistema. No entanto, é relevante mencionar como uma limitação deste estudo o fato de não termos investigado a segunda língua (L2) da participante, uma vez que estudos anteriores (Alves; Vieira, 2023; Schereschewsky, 2021; Santana, 2021; Alves e Santana, 2020) indicam que todas as línguas do aprendiz estão interconectadas e influenciam umas às outras.

Espera-se que este estudo promova reflexões sobre a importância da variabilidade no desenvolvimento de uma nova língua. Além disso, ao tratarmos de dados do Alemão, esperamos ter despertado o interesse dos pesquisadores para o estudo do processo de desenvolvimento desse idioma por estudantes brasileiros.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Jeniffer. **Caminhos dinâmicos em inteligibilidade e compreensibilidade de línguas adicionais: um estudo longitudinal com dados de fala de haitianos aprendizes de português brasileiro**. 2019. 225 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio

Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. [Visualizar item](#)

ALVES, Ubiratã Kickhöfel; SANTANA, Anderson Miranda. Desenvolvimento das vogais orais tônicas do português brasileiro por um aprendiz argentino: uma análise do processo via teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos (TSDCs). **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 67, p. 390-418, jul./dez. 2020. [Visualizar item](#)

ALVES, Ubiratã Kickhöfel; VIEIRA, Felipe Guedes Moreira. “Mexeu com uma, mexeu com todas”: sobre o papel de intervenções pedagógicas em sistemas fonético-fonológicos multilíngues. In: PRADO, Natália Cristine; Couto, Fábio Pereira (org.). **Fonologia e suas interfaces: contribuições para a pesquisa, descrição e ensino de línguas**. Porto Velho: EDUFRO, 2023. p. 119-154.

ANTONIADIS, Z.; STRUBE, H. Untersuchungen zur spezifischen Dauer deutscher Vokale [Studies on the specific durations of German vowels]. **Phonetica**, [S./], v. 41, n. 2, p. 72-87, 1984. [Visualizar item](#)

AUDACITY®. Software is copyright ©. **Audacity Team**, 1999-2023. [Visualizar item](#)

BARBOSA, Plínio. **Prosódia**. São Paulo: Parábola, 2019.

BOERSMA, Paul; WEENINK, David. **Praat: doing phonetics by computer** (Version 6.3.10) 2023. [Visualizar item](#)

CLARK, John; YALLOP, Colin. **An introduction to phonetics and phonology**. 2nd ed. Cambridge, USA: Blackwell, 1995.

DE BOT, Kees; LOWIE, Wander; VERSPOOR, Marjolijn. A dynamic systems theory approach to second

language acquisition. **Bilingualism**, [S./], v. 10, n. 1, p. 7-21, 2007. [Visualizar item](#)

GUSSENHOVEN, Carlos; JACOBS, Haike. **Understanding phonology**. 4. ed. New York: Routledge, 2017.

HALL, Tracy Alan. **Phonologie**. Eine Einführung. 2. ed. Berlin: de Gruyter, 2011.

HEERINGA, Wilbert; SCHOORMANN, Heike; PETERS, Jörg. Cross-linguistic vowel variation in Saterland: Saterland Frisian, Low German, and High German. **The Journal of the Acoustical Society of America**, [S./], v. 137, n. 4, p. 2379-2379, 2015. [Visualizar item](#)

HOEPNER, Lutz; KOLLERT, Ana Maria; WEBER, Antje. **Langenscheidt: Taschenwörterbuch Portugiesisch**. Berlin, München: Langenscheidt, 2001.

JONES, Daniel. **The phoneme: its nature and use**. Cambridge: W. Heffer & Sons, 1967.

JØRGENSEN, H. P. Die gespannten und ungespannten Vokale in der norddeutschen Hochsprache mit einer spezifischen Untersuchung der Struktur ihrer Formantenfrequenzen. **Phonetica**, [S./], v. 19, n. 4, p. 217-245, 1969. [Visualizar item](#)

JUNGES, Mágat Nágelo; ALVES, Ubiratã Kickhöfel. Desenvolvimento da duração das vogais altas anteriores arredondadas [y:]-[y] do Alemão Padrão (AP) por um falante nativo brasileiro em contexto de instrução fonética. **Revista Investigações**, Recife, v. 32, n. 2, p. 325-352, 2019. [Visualizar item](#)

KOHLER, Klaus. **Einführung in die Phonetik des Deutschen**. 2. ed. Berlin: Schmidt, 1995.

LADEFOGED, Peter; JOHNSON, Keith. **A course in phonetics**. 7. ed. Stamford: Cengage Learning, 2015.

LEHISTE, Ilse. **Suprasegmentals**. Massachusetts: MIT Press, 1970.

LOWIE, Wander; VERSPOOR, Marjolijn. Individual differences and the ergodicity problem. **Language Learning**, Michigan, v. 69, S1, p. 184-206, 2019. [Visualizar item](#)

_____. Variability and variation in second language acquisition orders: a dynamic reevaluation. **Language Learning**, Michigan, v. 65, p. 63-88, 2015. [Visualizar item](#)

MALMBERG, Bertil. **A fonética: no mundo dos sons da linguagem**. Lisboa: Livros do Brasil, 1954.

MOLENAAR, Peter C. M. On the implications of the classical ergodic theorems: analysis of developmental processes has to focus on intra-individual variation. **Developmental Psychobiology**, [S.l.], v. 50, n. 1, p. 60-69, 2008. [Visualizar item](#)

_____.; HUIZENGA, Hilde. M.; NESSELROADE, John R. The relationship between the structure of interindividual and intraindividual variability: a theoretical and empirical vindication of developmental systems theory. In: STAUDINGER, U. M.; LINDENBERGER, U. (Ed.). **Understanding human development: dialogues with lifespan psychology**. New York: Springer, 2003. p. 339-360.

NIMZ, Katharina. **Sound perception and production in a foreign language**. Does orthography matter? 2016. 238 f. Tese (Doutorado) - Potsdam Cognitive Science Series, Universität Potsdam, Potsdam, 2016.

_____.; KHATTAB, Ghada. On the role of orthography in L2 vowel production: the case of Polish learners of German. **Second Language Research**, [S.l.], v. 36, n. 6, p. 1-30, mar. 2019. [Visualizar item](#)

POMPINO-MARSCHALL, Bernd. **Einführung in die Phonetik**. 3. ed. Berlin: Walter de Gruyter, 2009.

RÖTTGER, Timo B.; WINTER, Bodo; GRAWUNDER, Sven. The robustness of incomplete neutralization in German. In: Lee W-S, and Zee E (eds). **Proceedings of the 17th International Congress of Phonetic Sciences**. Hong Kong: Department of Chinese, Translation and Linguistics, University of Hong Kong, 2011, p. 1722–25.

SANTANA, A. M. **Desenvolvimento vocálico em um aprendiz multilíngue (L1: espanhol; L2: inglês; L3: português): uma análise via sistemas dinâmicos complexos**. 2021. 181 f. TCC (Graduação em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. [Visualizar item](#)

SCHERESCHEWSKY, Laura Castilhos. **O Desenvolvimento de voice onset time em sistemas multilíngues (Português – L1, Inglês – L2 – e Francês – L3): discussões dinâmicas a partir de diferentes metodologias de análise e processo**. 2021. 307 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. [Visualizar item](#)

SCHOLL, Ana Paula; FINGER, Ingrid. Elaboração de um questionário de histórico da linguagem para pesquisas com bilíngues. **Nonada: Letras em Revista**, Porto Alegre, v. 2, n. 21, p.1-17, 2013. [Visualizar item](#)

SCHOORMANN, Heike; HEERINGA, Wilbert; PETERS, Jörg. Standard German vowel productions by monolingual and trilingual speakers. **International Journal of Bilingualism**, [S.l.], v. 23, n. 1, p. 138-156, 2017. [Visualizar item](#)

Recebido em: 30/05/2023
Aceito em: 14/07/2023

STRANGE, Winifred; BOHN, Ocke-Schwen. Dynamic specification of coarticulated German vowels: Perceptual and acoustical studies. **The Journal of the Acoustical Society of America**, [S.l.], v. 104, n. 1, p. 488-504, 1998. [Visualizar item](#)

STRANGE, Winifred *et al.* Acoustic and perceptual similarity of North German and American English vowels. **The Journal of the Acoustical Society of America**, [S.l.], v. 115, n. 4, p. 1791-1807, 2004. [Visualizar item](#)

VAN DIJK, Marijn; VERSPOOR, Marjolijn; LOWIE, Wander. Variability and DST. *In*: VERSPOOR, M.; de BOT, K.; LOWIE, W. (Ed.). **A dynamic approach to second language development: methods and techniques**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2011. p. 55-84.

VAN GEERT, Paul. Vygotskian Dynamics of Development. **Human Development**, [S.l.], v. 37, n. 6, p. 346-365, 1994. [Visualizar item](#)

VERSPOOR, M.; LOWIE, W.; DE BOT, K. Variability as normal as apple pie. **Linguistics Vanguard**, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 1-11, 1 fev. 2021. [Visualizar item](#)

YU, Hanjing; LOWIE, Wander. Dynamic paths of complexity and accuracy in second language speech: a longitudinal case study of chinese learners. **Applied Linguistics**, [S.l.], v. 41, n. 6, p. 855-877, 2019. [Visualizar item](#)